

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA-UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO

FORMAÇÃO DE EDUCADORES MILITANTES NO MST: A
EXPERIÊNCIA DO CURSO PEDAGOGIA DA TERRA NA UNIOESTE/PR

FLORIANÓPOLIS-SC

2009

FRANCIELE SOARES DOS SANTOS

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES MILITANTES NO MST: A
EXPERIÊNCIA DO CURSO PEDAGOGIA DA TERRA NA UNIOESTE/PR**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina do Centro de Ciências da Educação, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha Trabalho e Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Célia Regina Vendramini
Co-orientador: Prof. Dr. José Luiz Zanella

FLORIANÓPOLIS-SC

2009

Dedico este trabalho a todos educadores e educadoras
militantes Sem Terra que, diariamente, demonstram a
necessidade da práxis pedagógica revolucionária.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de modo geral, a todos que me acompanharam nestes últimos anos de estudo e pesquisa. Em especial, à professora Marizete Lucini por ter me iniciado no âmbito da pesquisa abrindo, assim, novas possibilidades de aprendizados. Agradeço também pela amizade, pelo conforto e afeto nos momentos difíceis enfrentados durante esta caminhada.

À minha orientadora Célia Regina Vendramini, pelo rigor teórico e, sobretudo, pela disponibilidade de acolher esta pesquisa.

Ao professor José Luiz Zanella, referência próxima durante o processo de escrita deste trabalho. Agradeço por aceitar o desafio da co-orientação bem como pela leitura assídua, pelas conversas decisivas para o encaminhamento da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, pelas ricas discussões.

A todos os educandos do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão-Paraná, turma “Antonio Grasmci”, que se disponibilizaram a contribuir para a realização desta pesquisa.

As queridas amigas Thaisa e Thisciana, amizades importantes feitas no mestrado.

À família Berghauser, especialmente minha amiga Francieli, pela amizade e apoio incondicional.

(...) as medidas adotadas de transformação social são inseparáveis dos objetivos educacionais defendidos. Isso porque os princípios orientadores de transformação socialista da sociedade são irrealizáveis sem o pleno desenvolvimento da educação, como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista (MÉSZÁROS, 2007, p.300)

RESUMO

Esta dissertação tem por temática de pesquisa a formação de educadores militantes no Movimento Sem Terra – MST, com base em estudo com alunos egressos do curso do Pedagogia da Terra da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, turma “Antonio Gramsci”. A problemática de pesquisa que apresentamos questiona como o processo de formação de educadores num curso de Pedagogia da Terra, vinculado ao MST, constitui-se como um espaço potencial para a formação político-pedagógica de educadores militantes e, também, se essa formação implica numa base teórica revolucionária, fundamentada na Filosofia da Práxis. Realizamos uma investigação de caráter qualitativo. Os dados foram obtidos por meio de pesquisa documental, a partir do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Terra da UNIOESTE/PR; do livro produzido pela turma de alunos egressos do curso e de materiais produzidos pelo Movimento; pesquisa de campo, com observação, aplicação de questionário e entrevista realizada com os alunos egressos do curso. O Movimento Sem Terra, com sua prática social, resiste e questiona o modo de produção vigente, na direção de um projeto histórico de transformação social e emancipação humana. O curso de pedagogia estudado, por meio de suas orientações político-pedagógica, aponta a formação dos educandos enquanto intelectuais orgânicos comprometidos com a luta do Movimento. No entanto, ao analisarmos a sua proposta pedagógica, percebemos limites em relação à concepção filosófica que o orienta. Situamos o debate, a partir do referencial marxista, no sentido de apontarmos para a compreensão de que a formação de educadores militantes no MST necessita estar imersa na teoria pedagógica socialista, fundamentada na Filosofia da Práxis, para assim se estabelecer condições necessárias à práxis pedagógica revolucionária. Buscamos com este trabalho contribuir e, principalmente, alertar para o desafio que se impõe ao Movimento, de apropriar-se de uma teoria coerente com seu projeto histórico, tanto no âmbito da formação de educadores quanto para sua prática social.

Palavras-chave: Educação do campo; Formação de educadores; Militância; Pedagogia da Terra; Movimento Sem Terra.

ABSTRACT

This dissertation is subject to search the training of educators in the militant Landless Workers Movement - MST, based on study of graduating students of the course of Earth's Pedagogy of the State University of West of Paraná - UNIOESTE, class "Antonio Gramsci". The issue of research we present it questions as the process of training teachers in a course in Pedagogy of the Land linked, to the MST, one consists as potential space for the political and pedagogical training of educators and activists, and also, if that training involves a basic revolutionary theoretical, based on the philosophy of praxis. We conducted an investigation of qualitative character. The data were collected through desk research, from the Political Pedagogical Project Course Pedagogy of the Land UNIOESTE/PR; the book produced by the group of students and graduates of the course materials produced by the Movement; field research, with observation, application of questionnaire and interview with the veteran students of the course. The Landless Workers Movement, with its social practice, resist and question the existing mode of production in the direction of a historical project of social transformation and human emancipation. The course of study pedagogy, through its political and educational guidance, indicates the training of students as organic intellectuals committed to the struggle of the Movement. However, when analyzing the pedagogical proposal, understand limits on the philosophical conception that guides it. The debate from the point marxist in the sense of pointing to the understanding that the training of educators in the MST activists need to be immersed in socialist educational theory, based on the philosophy of praxis, thereby establishing conditions necessary for the revolutionary educational praxis. We contribute to this work and especially alert to the challenge that requires the movement of ownership is a theory consistent with his history project, both in the training of educators, as for its social practice.

Key-words: Education in the Field; Formation of Educators; Militancy; Pedagogy of the Land; Landless Workers Movement.

LISTA DE SIGLAS

APP- Sindicato- Sindicato dos Professores das Rede Pública Estadual e Municipal do Paraná

ASSESOAR- Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural

CONTAG- Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura

CPT- Comissão Pastoral da Terra

CRABI- Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu

ENFF- Escola Nacional Florestan Fernandes

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ITERRA- Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

MAB- Movimento dos Atingidos por Barragens

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NB'S- Núcleos de Base

PC do B- Partido Comunista do Brasil

PROEX- Pró-Reitoria de Extensão

PROMET- Proposta Metodológica das Etapas

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT- Partido dos Trabalhadores

SENGE- Sindicato dos Engenheiros no Estado do Paraná

TC- Tempo Comunidade

TE- Tempo Escola

UEM- Universidade Estadual de Maringá

UEPG- Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERGS- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UNIJUÍ- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná

I ENERA- I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

SUMÁRIO

Resumo	vi
Abstract	vii
Listas de Siglas	viii
Introdução	01
Procedimentos Metodológicos.....	09
1. Capítulo I: Educação do campo e formação de educadores no MST.....	14
1.1 A luta por Educação e formação de educadores do campo.....	15
1.2 A formação de educadores do campo no nível superior.....	23
1.3 Pedagogia da Terra e formação de educadores militantes.....	28
2. Capítulo II: Educação socialista: referência necessária para formação de educadores	37
2.1 Fundamentos históricos e ontológicos do pensamento pedagógico socialista.....	38
2.2 O pensamento pedagógico socialista.....	51
3. Capítulo III: A necessidade histórica da Filosofia da Práxis na formação de educadores.....	61
3.1 A concepção de práxis em Marx.....	62
3.2 Questões fundamentais da Filosofia da práxis.....	65
3.3 A base teórica do curso de Pedagogia da Terra Unioeste/PR, turma Antonio Gramsci.....	75
4. Capítulo IV: O curso de Pedagogia da Terra da Unioeste/PR, turma "Antonio Gramsci"	83
4.1 Constituição e identidade coletiva da turma "Antonio Gramsci".....	84
4.2 Auto-organização do coletivo no processo de formação dos educandos.....	86
4.3 Organização curricular.....	94
4.4 Perfil dos educandos.....	101
4.5 Quem são e como se formam os educadores militantes do MST?.....	109
Considerações finais.....	116
Referências bibliográficas.....	122
Anexos.....	i
Anexo I: Documento enviado à universidade pelos educandos.....	ii
Anexo II: Roteiro de Entrevista e Instrumento de pesquisa.....	iii

Objetivos

Objetivo Geral: Analisar a formação de educadores militantes no MST à luz da teoria pedagógica socialista, fundamentada na Filosofia da Práxis.

Objetivos Específicos:

- Analisar a base teórica dos cursos de Pedagogia da Terra da Unioeste-PR
- Compreender a formação de educadores militantes no MST

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como temática a formação de educadores militantes no Movimento Sem Terra-MST; trata de questões próprias de projetos de formação de educadores do campo vinculados ao MST, que demarcam esse processo de formação como um espaço potencial para a formação de educadores militantes; e seu objeto de estudo são os alunos egressos do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão/PR, turma “Antonio Gramsci”.

Partindo desse pressuposto, buscamos analisar a formação de educadores militantes no MST por meio da experiência do curso de Pedagogia da Terra da UNIOESTE. A necessidade de desvelar tal objetivo aponta para o problema: Como a prática formativa, desenvolvida num curso de Pedagogia da Terra, constitui-se como espaço de formação de educadores militantes? Essa formação de educadores militantes para o MST implica uma base teórica revolucionária, ou seja, a teoria pedagógica socialista fundamentada na Filosofia da Práxis?

Com efeito, o papel da educação e formação humana de caráter socialista possui uma tarefa específica: assegurar a transformação social, por meio do afastamento radical de práticas educacionais capitalistas e, principalmente, desenvolver a consciência socialista na sociedade em sua totalidade.

Para Mészáros (2007), a educação institucionalizada sobre as bases capitalistas formam indivíduos – desde os primeiros anos de vida por meio da dominação ideológica – de acordo com seus interesses, ao contrário da educação socialista, que busca o desenvolvimento contínuo da consciência socialista, que não se separa e interage continuamente com a transformação histórica geral. (MÉSZÁROS, 2007, p.298).

O autor demonstra que, sem, a *contribuição permanente* da educação, é impossível alcançar os objetivos de um desenvolvimento histórico sustentável. Assim,

(...) as medidas adotadas de transformação material são *inseparáveis* dos objetivos educacionais defendidos. Isso porque os princípios orientadores da transformação socialista da sociedade são irrealizáveis sem o pleno envolvimento da educação como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista (p.300).

A categoria transformação social emancipadora está vinculada aos processos educacionais e aos processos sociais. Nesse sentido, Mészáros (2005, p.25) reforça que

“(...) uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

A potencialidade da educação para contribuir com a transformação social é muito grande. Mesmo que, historicamente, ela se apresente como um instrumento de reprodução do injusto sistema sócio-metabólico do capital. No entanto, para que isso se efetive, torna-se necessário que a educação se guie pelos princípios do pensamento pedagógico socialista – formação omnilateral bem como por uma filosofia revolucionária: a filosofia da práxis.

Como afirma Mészáros (2007), vivenciamos o *tempo histórico* do sistema do capital. Tempos de controle humano pelas determinações do modo de produção capitalista; tempos de barbárie exacerbada. Ao mesmo tempo, vivemos iludidos pelo prenúncio capitalista de que “*não existe mais alternativa*” e acabamos por interiorizar a lógica destrutiva do capital como a única saída para a sobrevivência da humanidade. Por conseguinte, carregamos “*o fardo de nosso tempo histórico*” aos últimos limites (MÉSZÁROS, 2007).

O capital, como modo de produção, não pode tolerar limitações a seu próprio modo de reprodução sociometabólica. Por conseguinte, considerações sobre o tempo são-lhe completamente inadmissíveis, caso demandem a restrição de seu imperativo de expansão, pois “(...) a única modalidade de tempo em que o capital pode se interessar é o *tempo de trabalho explorável*” (Ibidem, p.25). Logo, o capital declara-se inimigo da história.

No estágio atual do desenvolvimento histórico, o capital procura não ter, e nem pode ter, consciência do processo histórico, de forma que a única maneira de o capital relacionar-se com a história em nosso tempo é “*abusando violentamente dela*” (MÉSZÁROS, Ibidem, p.25-6).

As determinações conflitantes do tempo, na atual conjuntura histórica, demonstram a defesa pelo capital do termo “*eterno presente*”. Uma questão importante localiza-se no âmbito dessa compreensão, o caráter eminentemente histórico do capital, que é negado a todo custo por ele mesmo, com interesse de eternizar seu controle sócio-reprodutivo e sua destrutividade auto-vantajosa. Nesse sentido, a abordagem capitalista tenta transformar as “*determinações temporais históricas*” em “*determinações naturais*”, fictícias:

Parecem estar convencidos de que, com essa argumentação, poderão proclamar com segurança que as *estruturas hierárquicas* historicamente criadas- e historicamente mutáveis- da sociedade são predeterminadas e, desse modo, asseverar com legitimidade que são o produto absolutamente inalterável da própria natureza (MÉSZÁROS, 2007, p.325).

A partir dessas considerações, questionamo-nos se existe alguma alternativa para rompermos com o sistema sócio-metabólico do capital. Para Mészáros (2007), precisamos instituir e restituir a “*alternativa radicalmente socialista*” para assim alcançarmos a “*transformação socialista radical*”. Mészáros considera nosso tempo histórico como época de transição, para efetivação do projeto socialista. Pois “(...) a única maneira plausível de enfrentar o desafio de nosso tempo histórico é aceitando o fardo da responsabilidade que dele emerge” (MÉSZÁROS, 2007,p.21).

Historicamente, houve muitas tentativas de introduzir mudanças sociais. No entanto, estas acabaram por retroceder e tornar-se dependentes do *status quo* vigente. Segundo o autor, a causa de tais regressões estavam diretamente ligadas à desigualdade estrutural reproduzida ao longo da história. Portanto, a “*alternativa radicalmente socialista*”, no século XXI, deverá partir primeiramente da necessidade de uma avaliação crítica do passado, sendo muito importante, percebermos as potencialidades e limitações do tempo histórico real, com vistas a superar aqueles que apontam para “o fim da história”. Pois, “(...) hoje a inflexível alternativa é o *socialismo ou a barbárie*, senão a completa aniquilação do gênero humano” (MÉSZÁROS, 2007).

Por conseguinte, necessitamos de uma estrutura estratégica que se oriente desde sua origem na direção da transformação socialista radical, bem como, elaborarmos soluções para o surgimento da nova ordem social baseada numa alternativa sustentável. Para tanto:

Somente um engajamento crítico – e *autocrítico* – genuíno no curso de transformação histórica socialista pode produzir o resultado sustentável, proporcionando os *corretivos necessários* conforme as condições se modificarem e demandarem a resolução de seu desafio (MÉSZÁROS, 2007, p.29)

Com efeito, as questões apresentadas por Mészáros demonstram a urgência para a formulação da alternativa socialista em nosso tempo histórico. Esta, como vimos, implica uma transformação social radical, acentada sobre bases qualitativamente diferentes. O *desafio e o fardo do tempo histórico*, termo utilizado por Mészáros (2007), implica a

necessidade de instituímos novos atos históricos necessários à uma transformação revolucionária irreversível. O alvo dessa transformação deverá ser “completa erradicação do sistema sócio metabólico do capital” e o papel da educação socialista é imenso nesse sentido.

O Movimento Sem Terra-MST, por meio de sua prática social, enfatiza a necessidade histórica da transformação socialista radical do capital. Por sua vez, as estratégias de luta desse Movimento reforçam, de forma ativa e efetiva, o caráter essencialmente contraditório do capital bem como a inevitável existência da luta de classes. A luta contra-hegemônica promovida no âmbito das ações do Movimento¹ estão diretamente articuladas à formação política de seus integrantes. Nesse contexto, a formação de educadores à luz da teoria pedagógica revolucionária, fundamentada na Filosofia da Práxis, traduz-se como um processo vital para o Movimento, e também para o desenvolvimento da consciência socialista, que direciona à necessidade da revolução radical bem como para a constituição da nova ordem hegemônica alternativa, possuindo assim um papel histórico único.

A partir dessa compreensão, definimos nosso objeto de estudo, localizado no âmbito da experiência do curso de Pedagogia da Terra da Unioeste/PR², que se caracteriza como a primeira experiência de formação de pedagogos do campo no Estado do Paraná. O debate sobre a necessidade de sua constituição, neste Estado, deu-se durante a II Conferência “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Porto Barreiro/PR, de 02 a 05 de novembro

¹ A denominação Movimento e MST, será utilizada para designar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

² O primeiro curso formal de magistério vinculado ao Movimento Sem Terra foi realizado, no Rio Grande do Sul na década de 1990. Sua origem estava diretamente ligada à necessidade do Movimento de formar educadores. Já o primeiro curso de Pedagogia da Terra é pensado a partir dessa experiência, percebida pelo Movimento “(...) como lugares de formação de militantes da educação no MST, e não apenas para o trabalho direto na escola” (CALDART, 2002, p.78). No final do ano de 1994, ocorrem discussões como o Setor de Educação do Movimento para a organização de uma curso superior na área de Pedagogia. O MST inicia, nesse período, as negociações de parcerias com as universidades, até conseguir criar a primeira turma em janeiro de 1998, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul-UNIJUÍ, com sede em Ijuí/RS. Dando continuidade à luta por outros cursos superiores de Pedagogia da Terra, o Movimento buscou construir novos cursos em todo o Brasil. No Paraná, este processo inicia-se em 1998, sendo as primeiras negociações realizadas com a Universidade Federal do Paraná- UFPR, posteriormente Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, Universidade Estadual de Maringá-UEM, nenhuma dessas tentativas tiveram sucesso devido à repressão dentro das próprias universidades, e, em 2001, ocorrem as negociações com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. Acontece a reorganização do Projeto Político-Pedagógico. Em 09 de dezembro de 2002, na sede da UNIOESTE, em Cascavel/PR, ocorre a aprovação do curso.

de 2000. Nesse evento, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, sede do curso, e a Articulação Paranaense “Por uma Educação do Campo” iniciaram a discussão conjunta dessa proposta de formação de educadores do campo. Uma iniciativa intensificada no ano de 2001, quando do Movimento de greve nas universidades estaduais, as relações dos trabalhadores organizados da UNIOESTE e dos Movimentos sociais do campo pautaram o Curso nos meandros institucionais dessa universidade. Esse Curso, que emergiu no interior dos Movimentos sociais do campo não está restrito à parceria com o MST, constitui-se posteriormente de modo conjunto pelos seguintes Movimentos e instituições: Comissão Regional dos Atingidos pela Barragem do Iguaçu – CRABI; Movimentos dos Atingidos por Barragens – MAB, Comissão Pastoral pela Terra – CPT e Agricultura Familiar – ASSESOAR. Sua provisão orçamentária é de responsabilidade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA e a administração dos recursos está a cargo da Fundação de Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão da UNIOESTE – FUNDEP e da UNIOESTE.

A luta pelo curso tinha como objetivo articular um espaço de formação vinculado a um projeto maior de compreensão do contexto do campo da função social da escola e do educador no campo. É a partir dessa compreensão que os Movimentos sociais, em conjunto com outras parcerias, conquistam o curso de Pedagogia da Terra que, na UNIOESTE, identifica-se como Pedagogia para Educadores do Campo.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, como política do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, é quem financia cursos de formação de educadores em parcerias com universidades brasileiras. São cursos que permitem o acesso à escolarização formal em educação superior para o campo, ainda que com as dificuldades de liberação e execução de recursos para tal finalidade. Segundo a prática dessa parceria entre os Movimentos sociais do campo e as Universidades, os Projetos Político-Pedagógicos são organizados e remetidos à avaliação e à aprovação no PRONERA, resultando em financiamentos como projetos especiais com duração determinada.

O curso de Pedagogia da Terra da UNIOESTE insere-se nesse contexto. No ano de 2002, ocorreram vários Movimentos reivindicatórios, na própria Universidade, que culminaram em pautas em prol da criação do Curso de Pedagogia da Terra. O Fórum de

Lutas em Defesa da Universidade Pública e da UNIOESTE e, posteriormente, como consequência do primeiro, o Seminário “A questão agrária”, ocorrido no próprio Campus de Francisco Beltrão, são exemplos desse processo que envolve a criação do Curso de Pedagogia da Terra. Tais elementos também estiveram presentes num outro evento, na cidade de Cascavel, em agosto de 2002, que contou com a presença de representantes dos Campi de Francisco Beltrão, Foz do Iguaçu, Toledo, Cascavel e da Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, com a participação de representantes de vários colegiados de curso, bem como de representantes dos Movimentos sociais do campo, como: CRABI (Comissão Regional de Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu), MST (Movimento Sem Terra), ASSESOAR (Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural), da APP-Sindicato, do SENGE e do Centro Acadêmico de Pedagogia do Campus de Cascavel. Esse encontro fortalece, definitivamente, a proposta da criação de um Curso da Terra na universidade, instituindo uma Comissão de Organização da Proposta para trâmite nas esferas institucionais da universidade. Após um período de aproximadamente dois anos de tramitação nas instâncias da universidade, ocorreu a aprovação da I turma de Pedagogia da Terra da Unioeste, no ano de 2004, denominado institucionalmente de Curso de Pedagogia para Educadores do Campo.

A opção por realizar este estudo está diretamente relacionada à nossa caminhada acadêmica. Iniciamos no curso de Pedagogia na Universidade Estadual Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão/PR, em 2001. Já nos primeiros anos de formação, participávamos do Projeto de Extensão “Vida na Roça” – PVR³, especificamente no Programa de Formação Continuada de Professores do Campo. Tal participação possibilitou-nos conhecer a realidade das escolas do campo e da formação dos professores e, principalmente, participar dos debates cada vez mais intensos sobre a luta do Movimento “Por uma Educação do Campo” bem como o debate sobre a possibilidade da criação de um curso superior de Pedagogia da Terra, que teve início no período de greve, pelo qual a universidade passava no final de 2001.

³ Conforme Duarte (2003) “o Projeto Vida na Roça é uma iniciativa de desenvolvimento local da população do campo, localizado em Francisco Beltrão-PR, e visa construir referências de desenvolvimento na perspectiva das políticas públicas que superem as lógicas da fragmentação, da descontinuidade e do clientelismo”. (p.59).

Neste período, além das atividades de participação no Projeto de extensão “Vida na Roça”, desenvolvíamos pesquisa de Iniciação Científica junto ao Programa PIBIC/PRPPG/UNIOESTE intitulada “Os professores do campo de Francisco Beltrão: um diagnóstico qualitativo através de histórias de vida”. A referida pesquisa buscava, a partir da história de vida dos professores das escolas do campo de Francisco Beltrão/PR, compreender o processo de formação e identidade dos docentes do campo. As duas experiências, como extensionista e pesquisadora, colaboraram para compreensão da luta dos Movimentos sociais do campo pelo acesso à educação do campo. Ao mesmo tempo, inseridos no contexto de extensão e pesquisa de iniciação científica, acompanhávamos o curso, assistindo, algumas aulas e participando das atividades promovidas por este.

No início de 2005, findo o curso de Pedagogia, prestamos o teste seletivo na Unioeste, campus Francisco Beltrão, para professores contratados. Fomos aprovados na vaga da área “Sociedade, Estado, Política e Educação”, e iniciamos as atividades docentes em março de 2005. Junto a essa experiência profissional, iniciamos o curso de Especialização em “Educação Escolar: ênfase na Pedagogia Histórico-crítica”. Foram dois anos de trabalho como docente na universidade, um período no qual trabalhávamos e estudávamos.

No curso de Especialização, demos continuidade aos estudos sobre formação de professores do campo, desenvolvendo um estudo monográfico intitulado “O trabalho como princípio educativo no curso de Pedagogia para Educadores do Campo”. Esse estudo possibilitou-nos compreender como se deu a efetivação do Curso de Pedagogia da Terra da UNIOESTE, bem como a vinculação das orientações político-pedagógicas do curso com os pressupostos dos Movimentos sociais do campo e, principalmente, com a relação intrínseca do trabalho e formação humana como indissociáveis na prática do seu projeto Político-Pedagógico. Nesse sentido, pudemos sistematizar um estudo, com necessidade de aprofundamentos, sobre como essa prática trazia elementos para análise do caráter educativo e pedagógico do trabalho, no âmbito da formação dos professores do campo, associado à orientação político-pedagógica e aos princípios da Educação do Campo.

Ainda a partir desse estudo no curso de Especialização, procuramos compreender como a orientação político-pedagógica ou os princípios da Educação do Campo são interiorizados na formação que o curso objetivava. Constatamos, que por meio de sua

prática social, os Movimentos sociais do campo constituem-se como formadores, buscam elementos de suas práticas para constituição de processos educativos, contrapondo-se à lógica do modelo de formação escolar tradicional. Assim, o educador inserido no Movimento social, tende a tornar-se um sujeito comprometido com as orientações transformadoras.

Em síntese, esta pesquisa possibilitou-nos aprendizados e vivências intensas sobre o processo de formação de educadores do campo em um curso superior de Pedagogia da Terra. Permitiu-nos compreender a luta para formação de educadores do campo como necessária, mas principalmente cumpriu o papel de gerar inquietações e angústias, para que tivéssemos a necessidade de avançar no debate da formação de educadores e educadoras no âmbito das práticas dos Movimentos sociais do campo, especialmente do MST.

Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa foram: estudo teórico, por meio de revisão bibliográfica, através de leituras que tratam de temáticas relacionadas às categorias de análise que priorizamos para a realização da pesquisa; teoria pedagógica socialista, trabalho e formação humana; formação de educadores no MST e militância.

Realizamos também pesquisa documental a partir do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Terra da UNIOESTE/PR, além de consultar o livro produzido pela turma de alunos egressos do curso: “Vivência e práticas pedagógicas: sistematizando a Turma Antonio Gramsci”, e materiais produzidos pelo Movimento, como: “MST: construindo o caminho”, “Cartilha de Estudo: A organicidade e o Planejamento, construindo coletivamente”, “Dossiê MST e a escola: documentos e estudos 1990 e 2001” e “Princípios da Educação do MST”.

A pesquisa de campo foi realizada através observação e aplicação de questionário estruturado⁴ e entrevista semi-estruturada, realizada com os alunos egressos do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão/PR, turma “Antonio Gramsci”.

A metodologia utilizada para realização da pesquisa situou-se numa abordagem qualitativa⁵, fundamentada no materialismo histórico-dialético. De acordo com Triviños (1987):

Na pesquisa qualitativa com raízes no materialismo dialético, (...), o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência. Ele é real, concreto e, como tal, é estudado. (...) Porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e sua essência, está-se avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social (p.129).

⁴ O questionário estruturado foi aplicado a 29 educandos do curso que aceitaram participar da pesquisa, de um universo de 35 educandos, com objetivo de realizar um diagnóstico quantitativo sobre o perfil dos educandos do curso bem como coletar informações para selecionarmos os educandos que responderiam as entrevistas.

⁵ A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar a pesquisa participante.

É nesse sentido que compreendemos o materialismo histórico dialético, como um método que desvela a realidade a partir da totalidade dos processos que a regem e também por meio do princípio da contradição dos fenômenos.

Portanto, a partir do método dialético, buscamos desvelar a realidade do objeto de estudo por meio da categoria totalidade. Para Moraes (2000, p.23) “(...) a totalidade vive e realiza-se nas e pelas contradições que a instituem e seu caráter inacabado está inscrito no próprio real objetivo, definindo os seres humanos e suas relações”. Nesse sentido, segundo a autora, a categoria totalidade, corresponde ao questionamento sobre “o que é a realidade?”. No pensamento dialético, o real apresenta-se como totalidade e por meio do concreto pensado desvendamos a totalidade concreta do fenômeno a ser estudado. Kosik (1995) demonstra que:

O pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num Movimento em espiral, do qual *cada início* é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em Movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (p.50).

Assim, o método dialético indica que a compreensão de um determinado objeto de estudo está na compreensão da complexidade do real, de sua essência, ou seja:

(...) compreender o fenômeno é *atingir* a essência (...) o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, “coisa em si”, e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente (KOSIK, 1995, p.16).

Portanto, a essência do fenômeno a ser estudado não se manifesta imediatamente ao pesquisador; nesse sentido, torna-se necessário desvelar “*a coisa em si*”, a compreensão do objeto, da realidade. Torna-se necessário, para tanto, destruir o aparente para desvelar o

Movimento do real. Para Kosik (1995), o pensamento que destrói a pseudoconcreticidade é o pensamento dialético.

A partir dessas considerações sobre o método, buscamos fundamentar nossas análises, visto que procuraremos compreender nosso objeto por meio do desvelamento da essência da realidade histórica que o constitui.

Para tanto, a pesquisa de campo foi realizada com educandos egressos do curso de Pedagogia da Terra/UNIOESTE, por meio de entrevistas, visando compreender como ocorre a formação desses educandos e educandas à luz da militância destes no MST e também do processo de formação vivenciado no contexto do curso. Partimos do pressuposto de que as orientações político-pedagógicas do curso expressam princípios do Movimento a partir da luta social que ele engendra, sendo umas das principais orientações a relação intrínseca entre a formação docente articulada às práticas de lutas sociais e a militância desses educadores.

Segundo Lüdke e André (1986), ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa qualitativa, e também cria uma relação de interação, uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, além de permitir a captação imediata e corrente da informação desejada. Assim, as entrevistas constituíram-se como verdadeiros depoimentos, o que nos remete à importância dos sujeitos da pesquisa:

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais (CHIZZOTTI, 1991, p.83).

A pesquisa⁶ realizada com os educandos egressos do curso de Pedagogia da Terra, por meio de entrevista, envolveu 15 educandos do curso. A partir da aplicação de um questionário quantitativo, selecionamos os educandos que responderiam a entrevista. A escolha dos educandos deu-se principalmente em virtude da localização geográfica destes,

⁶ A pesquisa empírica foi realizada durante a última etapa do curso, no período de janeiro a fevereiro de 2008.

ou seja, procuramos selecionar um grupo de educandos que residissem nas regiões Oeste e Sudoeste do Paraná, justamente por causa da proximidade destes.

As entrevistas foram organizadas e aplicadas aos 15 educandos do curso. Inicialmente, tínhamos a intenção de entrevistar representantes de todos os Movimentos sociais do campo envolvidos no curso, porém, no decorrer das entrevistas, ficou evidente que os alunos pertencentes a outros Movimentos que não o MST, já se haviam desvinculado, ou até mesmo trocaram de Movimento passando a militar no Movimento Sem Terra.

O roteiro da entrevista – em anexo – foi organizado em blocos de temática que abrangiam diversas questões. Priorizamos as seguintes temáticas: atuação no Movimento social, ingresso no curso, processo de formação no curso, formação no curso e educação do campo, militância e formação de professores. A partir desses procedimentos metodológicos construímos este trabalho.

No primeiro capítulo, “Educação do campo e formação de educadores no MST”, consta primeiramente uma breve exposição da questão histórica do campo brasileiro, destacando a luta dos Movimentos sociais do campo – dentre eles o MST – por uma educação do campo, bem como pela formação de educadores do campo; apresentamos também pesquisas de cursos superiores de Pedagogia da Terra, vinculados ao MST; com intuito de compreender os objetivos políticos-pedagógicos destes para a formação de educadores do Movimento.

Num terceiro momento, buscamos apontar, como a experiência de formação de educadores do campo em cursos superiores de Pedagogia da Terra, traduz-se como espaço de formação de educadores militantes, ou seja, intelectuais orgânicos do Movimento, questionando se essa formação implica uma base teórica revolucionária.

No segundo capítulo, “Educação socialista: referência necessária para formação de educadores”, situamos os fundamentos históricos e ontológicos da educação socialista, apresentando, de forma sucinta, os principais pensadores dessa concepção e prática de educação; situamos o debate pedagógico a respeito do papel da educação na transformação social do modo de produção capitalista bem como na formação da consciência socialista. A partir deste debate, abrimos caminho para a compreensão de que a formação de educadores necessita estar imersa na teoria pedagógica socialista, fundamentada na filosofia da práxis.

O terceiro capítulo, “A necessidade histórica da retomada da filosofia da práxis na formação de educadores”, apresenta a Filosofia da Práxis – Filosofia Marxista – como a filosofia de base revolucionária e a necessidade desta articular-se à formação de educadores do campo como intelectuais orgânicos comprometidos com a luta do Movimento. Assim, a relação entre Filosofia da Práxis e a base teórica da proposta político-pedagógica do curso de Pedagogia da Terra, turma “Antonio Gramsci”, permite compreender a concepção filosófica referência desta proposta, e se tal concepção corresponde aos objetivos do Movimento em relação a formação de seus educadores.

O quarto capítulo, descreve a experiência do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE/PR, turma “Antonio Gramsci”. Localiza elementos relacionados à constituição da proposta político-pedagógica do curso como: objetivos de formação, proposta metodológica –PROMET, estrutura curricular, constituição do corpo docente. Demonstra o perfil dos educandos do curso, por meio dos dados coletados a partir de pesquisa empírica e entrevistas realizadas com eles. Apresenta os dados de depoimentos de educandos vinculados ao MST, com intuito de demonstrar como os educandos estão vinculados organicamente ao Movimento e nele inseridos como educadores militantes.

As considerações finais apresentam reflexões a respeito de nossa problemática de pesquisa, as quais demarcam a necessidade da continuidade do debate.

1. CAPÍTULO I: Educação do Campo e formação de educadores no MST

Neste capítulo, focalizamos primeiramente, a luta por uma educação do campo que gesta a luta por formação de educadores em cursos superiores de Pedagogia da Terra vinculados aos Movimentos sociais do campo, em destaque o Movimento Sem Terra-MST. Posteriormente, a partir da problemática de nossa pesquisa, tratamos da formação de educadores em cursos superiores de Pedagogia da Terra enquanto espaço estratégico para a formação de militantes para o Movimento, buscando dessa maneira compreender elementos fundamentais das propostas desses cursos principalmente em relação às suas orientações político-pedagógicas .

1. 1. A luta por Educação do Campo e formação de educadores

A educação do campo, durante décadas, foi tratada de forma marginal pela política educacional brasileira. Calazans (1993) demonstra que, historicamente, o projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro acabou por determinar o modelo da escola rural. Segundo a autora, a crítica ao urbanismo constitui-se num dos principais argumentos utilizados no combate ao êxodo rural, crítica esta também presente no Movimento denominado de “ruralismo pedagógico” da década de 1930. Esse Movimento tinha como proposta uma educação que “ruralizasse o rural, através de uma nova escola que, adaptada às exigências do campo, prendesse o camponês à terra, formando-o ‘convenientemente’ no amor à Pátria e em função da produção”(CALAZANS, 1993, p.23-24).

Com efeito, a partir dos primeiros anos do século XX, ocorre uma intensa migração das populações rurais para a cidade, causando preocupação com a educação rural, como forma de fixação do homem no campo. Portanto, a educação rural passou a ser compreendida como a única forma de garantir a permanência do homem no campo e da política econômica de nosso país.

A sociedade brasileira desse período toma o desenvolvimento da indústria e das cidades como pontos referenciais no que diz respeito ao desenvolvimento econômico; conseqüentemente, o campo passa a subordinar-se a essa lógica. Oliveira (1987), em seus estudos sobre economia brasileira, afirma que, no período pós anos 1930, estavam dadas as condições de expansão do sistema econômico brasileiro como modo de produção capitalista. Segundo o autor, “(...) a Revolução de 1930 marca o fim de um ciclo e o início de outro na economia brasileira: o fim da hegemonia agrário – exportadora e o início da predominância da estrutura produtiva de base urbano-industrial” (p.14)

Nesse processo de transformação da economia brasileira, o autor ressalta três características essenciais para compreensão do novo modelo de acumulação que se implementa a partir de 1930: o papel exercido pela legislação trabalhista, a intervenção estatal na esfera econômica e o papel da agricultura como sub-setor de unidade central do sistema (OLIVEIRA, 1987).

A primeira constatação do autor revela que, com a implementação da legislação trabalhista, na década de 30, ocorre “a regulamentação das leis de relação entre trabalho e

capital” (OLIVEIRA, 1987, p.15), com isso a legislação institui como “salário-mínimo”, “o salário de subsistência” para o trabalhador, ao mesmo tempo proporciona a existência de um grande exército de reserva, que, por sua vez, era necessário, do ponto de vista do capital, para sua reprodução. Enquanto isso, o Estado opera como regulamentador, planejador. Para Oliveira (1987, p.18), o papel do Estado “(...) é o de criar as bases para que a acumulação capitalista industrial, ao nível das empresas possa se reproduzir”.

Nesse período, o papel da agricultura era o de suprir as necessidades do capital, sendo uma de suas principais funções a de garantir a sobrevivência das massas urbanas, não elevando o custo da alimentação e secundariamente da matéria-prima para, assim, não obstaculizar o processo de acumulação urbano-industrial. Essa nova dimensão da agricultura permitiu um extraordinário crescimento industrial dos serviços bem como massas de trabalhadores para o exército de reserva. Por conseguinte, ocorre a redefinição da relação capital e trabalho, ampliando a acumulação industrial; por meio da relação preço de oferta da força de trabalho relacionada ao custo da alimentação, esta, por sua vez, fornecida diretamente pela produção agrícola (OLIVEIRA, 1987).

No Brasil, especialmente a partir do século XX, ocorreram grandes transformações no trabalho do campo. O processo de modernização da agricultura acentua ainda mais as desigualdades quanto à propriedade de terras. A concentração de terras, nas mãos de poucos, intensifica o processo de transformação da pequena propriedade familiar, por meio de conexões com o setor agro-industrial⁷.

A partir de meados da década de 1960, a agricultura, pelo processo econômico-agrário que denominamos Revolução Verde, passa a depender cada vez mais da tecnologia, o que estimulou o surgimento de complexos agroindustriais, tornando muito próxima a sua organização do trabalho fabril. Esse processo vem adequando a agricultura à lógica do capital industrial, com implementação de políticas que visam à utilização de recursos tecnológicos para a produção agrária, tais como insumos industriais, agrotóxicos, assistência técnica, máquinas, dentre outros. Segundo Saviani (1994):

⁷ Segundo Vendramini (2007, p.125) “a agroindústria, no Brasil, desenvolve-se como uma extensão orgânica da estrutura industrial e é um dos determinantes básicos na redefinição do papel da agricultura na acumulação capitalista”.

(...) na sociedade capitalista, a agricultura tende a assumir cada vez mais a forma da indústria, tende a se mecanizar e adotar formas industriais e a se desenvolver segundo determinados insumos, insumos esses que são produzidos segundo a forma industrial. De outro lado, dado que a indústria é base do desenvolvimento das cidades, a sociedade moderna vai se caracterizar pela subordinação do campo à cidade, ou dizendo de outra maneira, por uma crescente urbanização do campo. O próprio campo passa a ser regido por relações do tipo urbano (p.154).

Além disso, no que diz respeito à questão agrária, a segunda metade no século XX, é marcada pela industrialização da agricultura bem como pelo aumento do processo de concentração fundiária, processo este que expulsou grande contingente de trabalhadores do campo para a cidade:

(...) de um lado, uma massa crescente de camponeses, isto é, de lavradores autônomos, cuja a existência está baseada estritamente em seu trabalho e no de sua família, estaria sendo expulsa da terra, expropriada; de outro lado, em consequência, essa massa de lavradores estaria se transformando em massa de proletários rurais, de trabalhadores sem terra. O principal da expansão do capitalismo é basicamente isso: - os trabalhadores se transformam em trabalhadores livres, isto é, libertos de toda propriedade que não seja a propriedade da sua força de trabalho, da sua capacidade de trabalhar (MARTINS, 1983, p.52).

Essa afirmação revela que as relações de trabalho no campo assumem formas de relações de trabalho capitalistas, apresentando o processo de assalariamento do trabalhador do campo. Expulsos de suas terras, devido às transformações econômicas e políticas – às quais não tinham condições de aderir – os trabalhadores obrigam-se a vender ao detentor dos meios de produção a única coisa que lhes resta: a força de trabalho.

Na atualidade, a situação não se modifica muito. A exploração do modo de produção capitalista no campo bem como sobre o trabalhador do campo é intensificada. A crescente capitalização da agricultura, constituída durante as décadas anteriores, faz com que os trabalhadores do campo estejam cada vez mais submetidos e dependentes do capital. A modernização agrícola, a concentração de terras, a contratação dos trabalhadores de forma precária, a inviabilidade da agricultura familiar com o fortalecimento do agronegócio e da produção para a exportação intensificam, cada vez mais, esse processo de exploração.

Portanto, a realidade do campo brasileiro não é muito diferente da realidade das cidades. O campo constitui-se, na atualidade por meio de exploração e implementação de relações de trabalho características das cidades como, por exemplo, o trabalho assalariado de bóias-frias. Segundo Vendramini (2008):

(...) as fronteiras entre o rural e o urbano já não são claramente observadas e identificadas. Assim com na cidade, as populações do campo convivem com o desemprego, a precarização, a intensificação e informalização do trabalho e a carência de políticas públicas (p.02).

No entanto, a intensidade com o que o capitalismo avança sobre o campo, faz com que surjam Movimentos sociais que caminham na contramão desse processo. Segundo Vendramini (2007, p.126) os “(...) Movimentos sociais levantam a bandeira da reforma agrária, propõem a redistribuição de terras e de riquezas, ocupam áreas consideradas improdutivas, exigem trabalho e escola para seus filhos”.

Com efeito, os Movimentos sociais do campo representam elementos da história de lutas das massas da classe trabalhadora⁸. As resistências históricas desses Movimentos, implicam diretamente a luta de classes. Para um Movimento caracterizar-se como Movimento social precisa apresentar como base constitutiva a luta de classes bem como constituir-se por uma luta coletiva que, por sua vez, refere-se a uma identidade social específica como o caso do Movimento Sem Terra (MST) que, em suas lutas, representa interesses da classe trabalhadora no enfrentamento com o modo de produção capitalista, a propriedade privada da terra e dos meios de produção.

Assim, entendemos, a partir de Kula (1977), que os Movimentos sociais são Movimentos de luta social, e ainda:

⁸ A luta pela terra no Brasil teve início desde as primeiras ocupações de terra realizadas pelos portugueses. Conforme Vendramini (1992), “alguns Movimentos messiânicos marcaram a história dos Movimentos sociais no Brasil, como o Movimento de Canudos durante 1893 a 1897, nos sertões da Bahia, tendo como messias, Antonio Conselheiro; Juazeiro do Padre Cícero – na região do Cariri, Movimento que se desenvolveu entre 1878-1934; Guerra Santa do Contestado, entre 1910 e 1916, no Estado de Santa Catarina, caracterizado pela ação dos “monges” conhecidos como João Maria e vários outros. Esses Movimentos foram reflexo do descontentamento econômico e social nas regiões em que eles se desenvolvera, onde as questões relativas à posse de terra eram sempre críticas”.(p.12). A partir da do século XX, trabalhadores camponeses começam a se organizar, formando ligas e sindicatos, exigindo do Estado a Reforma Agrária. Em 1955, temos a organização das Ligas Camponesas e, em 1968, a CONTAG-Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura, articulada ao Partido Comunista do Brasil –PCB. As formas de resistência, generalizam-se e multiplicam-se no campo, a partir do final da década de 1970, quando o Brasil passava por um período de abertura democrática após o período de Ditadura.

(...) que la lucha por la transformación del sistema político, es decir, por la transformación del carácter del Estado, se halla íntimamente ligada con la historia política y la lucha por el cambio del sistema de reparto de la renta social con la historia económica (p.69).

As reflexões sobre Movimentos sociais, muitas vezes, parecerem ignorar o caráter dialético e histórico que os vinculam às revoluções operárias e camponesas. Nas duas últimas décadas, algumas produções teóricas vêm apontando para surgimento de “novos Movimentos sociais”.

Nesse sentido, Ribeiro (1999) demonstra que, a partir da década de 1970, as práticas desenvolvidas pelos Movimentos sociais modificam-se consideravelmente, isto é, não correspondem mais aos padrões anteriores até então apresentados pelas ações e lutas realizadas pelos Movimentos sociais. Assim, as novas formas de ação dos “novos Movimentos sociais” vinculam-se diretamente a representações e aspirações da comunidade.

No entanto, quando examinamos do princípio da existência dos novos Movimentos sociais, torna-se imprescindível compreendermos que estes fazem parte da história. Ou seja, “(...) quando se admite a presença do ‘novo’, quase sempre delega-se para um plano secundário ou execra-se o que se considera ‘velho’ e ‘ultrapassado’ (VALENTE, s/d, p. 29). Nesse sentido, se compreendermos os novos Movimentos sociais sob esta ótica (ignorando a história), acabaremos fazendo uma análise simplista e mecanicista da constituição desses Movimentos, pois o seu surgimento está diretamente relacionado ao contexto social e histórico que vivenciamos.

Apesar de também atuarem coletivamente, esses Movimentos promovem uma espécie de ruptura com as formas tradicionais de organização dos Movimentos sociais. Estão, por isso, diretamente vinculados ao projeto atual de sociedade, projeto hegemônico que nega a luta de classes e transfere do Estado para a sociedade civil os problemas da questão social que está posta. Concordamos com Wood (2003, p.222), quando afirma que “(...) o sistema capitalista, sua unidade totalizadora, foi conceitualmente suprimido pelas concepções abrangentes como ‘identidade’ que desagregam o mundo social em realidades particulares e separadas”.

Por conseguinte, ao iniciarmos o debate teórico sobre os chamados “novos Movimentos sociais”, devemos considerar que estes também se organizam a partir de ações

coletivas. Porém, sua organização possui uma especificidade, que os diferencia essencialmente dos Movimentos sociais tradicionais, como a negação do conflito de classes.

Assim, diante do modelo social em que vivemos, que se traduz pelo processo de submissão da vida humana aos interesses do capital e pela barbárie, a tese de Marx e Engels apresentada na obra “Manifesto do Partido Comunista” (1848) aponta o elemento central para nossa discussão sobre “Movimentos sociais”, a luta de classes como a força motriz da história; “a história de toda a sociedade até nossos dias consiste no desenvolvimento dos antagonismos de classes, antagonismos que se têm revestido de formas diferentes nas diferentes épocas” (MARX & ENGELS, 2006, p.45).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, um dos principais Movimentos sociais do campo do Brasil, possui como elemento de luta social a contraposição à lógica destrutiva do capital e suas formas de opressão no campo, ou seja, um enfrentamento de classe. Trata-se de um Movimento social constituído historicamente pelos trabalhadores do campo no processo de luta pela terra e pela reforma agrária.

Em janeiro de 1984, ocorreu o primeiro encontro do MST em Cascavel, no Paraná. Estiveram presentes representantes de entidades de apoio, mas principalmente, representantes de lutas pela terra de todo o país. O encontro ocorreu a partir da necessidade de organizar um Movimento capaz de aglutinar todas as experiências com objetivos e linhas políticas definidas. Nesse evento, firmou-se a necessidade da ocupação de terras como uma ferramenta legítima de luta pela terra e pela reforma agrária por parte dos trabalhadores rurais Sem Terra.

Já no I Congresso Nacional do MST, realizado em Curitiba-PR, em 1985, surgiu a preocupação com a criação do Setor de Educação do Movimento. Desde sua criação, o Movimento possui práticas educativas e, aos poucos esse processo demonstra a necessidade da escola no âmbito do Movimento.

Portanto, a educação no MST, vai sendo gestada juntamente com a luta social do Movimento e a partir da necessidade de educar as crianças acampadas, da compreensão da educação como um direito de todos e, também, a partir do fato de que havia professores de fora dos assentamentos educando as crianças a partir de uma visão de mundo contrária à da luta do Movimento (CALDART, 1997).

Além disso, os congressos realizados pelo Movimento, traziam as questões que apontavam para a necessidade da escola nos assentamentos e acampamentos. Iniciaram-se as mobilizações por uma “escola diferente” para o Movimento e no Movimento. Tais questões abrangiam também debates relativos à formação de educadores, pois, à medida que se criavam as escolas nos assentamentos e nos acampamentos, aumentava a demanda por professores⁹.

O Movimento “Por uma Educação do Campo” nasce desse contexto de luta em relação à Educação do Campo e à escola do/no campo, desenvolve-se no âmbito dos direitos de acesso, de educação com qualidade e vinculado às problemáticas sociais vividas pelos sujeitos do campo. A Educação do Campo entra em pauta nos debates educacionais com mais ênfase e força política a partir de 1998, com a I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, com o delineamento de propostas que venham ao encontro de uma política educacional direcionada à “especificidade do campo” em decorrência das reivindicações de Movimentos sociais do campo que, naquele evento, concretizam-se como parte de uma luta maior.

A necessidade de uma educação do campo, a luta por uma “escola diferente” por parte dos movimentos sociais do campo, destacando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, fazem com que as discussões relativas à formação dos educadores e educadoras do campo estivessem sempre presentes nas raízes da luta desse Movimento, e sempre vinculadas a um projeto maior de compreensão do contexto, em relação à escola e ao educador do/no campo. Portanto, a preocupação com a formação dos educadores e educadoras do campo representa parte das frentes de luta pelo direito à educação do campo. No Movimento “Por uma Educação do Campo”¹⁰, emerge a preocupação, primeiramente, de suprir a necessidade de profissionais qualificados para a atuação nas escolas do campo, pois a realidade educacional atinge diretamente as discussões de como se efetivar a educação escolar sem profissionais formados. Os projetos que vêm constituindo no país, na

⁹ Segundo Souza (2006), a partir do I Congresso Nacional do MST em 1985, começa a articulação nacional para a criação do Setor de Educação do Movimento (1987). Sendo que, a primeira turma de magistério iniciou em 1990, em Braga/RS. No ano de 1996, foi lançado em âmbito nacional, o Caderno n.8 de Educação que apresentava os princípios pedagógicos e filosóficos do Movimento. Em 1997, realizou-se o I ENERA- Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, e, em julho de 1998 a primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo.

educação do campo, como os cursos superiores de formação de educadores – denominados de “Pedagogia da Terra” – são resultado desse Movimento.

Na preocupação com a educação do campo e, mais especificamente, com a formação de educadores, o MST e outros Movimentos sociais do campo em conjunto com as universidades públicas brasileiras, propõem esses cursos que emergem num contexto marcado por intensas discussões a partir da construção e organização de projeto educativo de caráter popular e com princípios associados ao pensamento educacional socialista como Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, turma “Antonio Gramsci”, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão-PR.

¹⁰ É a partir dessas preocupações que os Movimentos do campo, dentre eles o MST, articulam-se pressionando o governo em busca de uma Política Educacional para Educação Pública do Campo (MEC/BRASIL, 2004 apud RIBEIRO, 2004, p.5).

1.2. A formação de educadores do campo no nível superior

As literaturas atuais, especificamente dissertações e teses, que pesquisam a formação de educadores e educadoras do campo nos Cursos de Pedagogia da Terra, demonstram as especificidades dessas experiências em nível nacional. Dentre os estudos, destacamos os seguintes autores: Tilton (2006), Ghedini (2007) e Casagrande (2007).

A dissertação “Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: Realidade e Possibilidades”, defendida por Mauro Tilton, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, em 2006, propõe-se a refletir sobre as práticas pedagógicas na formação de professores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, tendo por objeto a organização do trabalho pedagógico que ocorre no curso de Pedagogia da Terra da Universidade do Estado da Bahia.

Esse curso de Pedagogia da Terra dá-se em parceria com a Universidade do Estado da Bahia e integra o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA. Para Tilton (2006, o projeto do curso e seus objetivos estão em consonância com os objetivos político-pedagógicos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST. Para ele, o curso apresenta-se como possibilidade “de avançar no projeto de formação de professores do MST rumo à unitariedade e à politecnia, a uma educação omnilateral” (TITTON, 2006, p.123)

Segundo o autor, o MST vem construindo uma teoria pedagógica apoiada num projeto histórico contra o latifúndio que visa à superação do atual projeto societário; porém, isso só será possível se o Movimento identificar possibilidades de ação para sua superação, pois uma das maiores contradições do Curso é “(...) a falta de clareza, tanto nos documentos, quanto nas observações como nas entrevistas do que é o projeto capitalista, o que é a transição de um projeto para o outro e do que é o projeto histórico socialista” (TITTON, 2006, p.139). Portanto, segundo a análise do autor, mesmo com um projeto de formação de professores diferente – embora aparentemente – do projeto de formação do capital, o Movimento reproduz elementos da organização do trabalho pedagógico baseado nos projetos educacionais capitalistas. Conclui ser necessário mobilizar forças com intelectuais comprometidos com a construção do socialismo. Reforça, também, a necessidade da compreensão da organização do trabalho pedagógico e politecnia. Segundo

Titton (2006, p.141) “(...) é imprescindível apropriar-se de uma teoria que possibilite apreender o real enquanto concreto pensado, possibilitando com isso identificar rumos da ação humana para transformação desejada”.

Ao identificar traços essenciais e contradições na organização do trabalho pedagógico no âmbito da formação de professores, o autor demonstra a necessidade de repensar os projetos de formação de professores do campo nos cursos de Pedagogia da Terra. A análise apresentada por Titton (2006) auxilia-nos a compreender que, para além das contradições da organização do trabalho pedagógico, a formação de professores do campo exige com urgência a articulação desses projetos a uma teoria educacional que possua uma concepção de mundo apoiada num projeto histórico socialista. Somente assim, os cursos de formação de educadores do campo poderá finalmente mobilizar forças intelectuais para a construção desse projeto coletivo.

Nair Casagrande (2007), em sua tese de doutorado intitulada “A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra”, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresenta um estudo sobre a formação de educadores do campo desenvolvido no âmbito da Via Campesina Brasil. Estuda especificamente a experiência do curso de Pedagogia da Terra realizado no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), no período de 2003 a 2007, em Veranópolis, Rio Grande do Sul. O objetivo geral do estudo foi de contribuir com a elaboração teórica acerca da teoria pedagógica, à luz de um projeto histórico socialista defendido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A tese central desenvolvida por Casagrande parte do pressuposto de que os cursos de Pedagogia da Terra:

(...) desenvolvem uma proposta de formação de educadores do campo apoiados em um projeto histórico e projeto político pedagógico revolucionários, numa pedagogia centrada na idéia do coletivo, que realiza o vínculo orgânico entre educação escolar e trabalho produtivo e está articulada a um Movimento mais amplo de transformação social, com vínculo internacional (CASAGRANDE, 2007, p.7).

Para a autora, as diretrizes dos cursos de Pedagogia da Terra são entendidas como expressão dos princípios da teoria pedagógica socialista. Em relação ao projeto histórico, a

autora afirma que a formação de educadores do campo, a partir de um curso de Pedagogia da Terra, possui um caráter revolucionário.

Nas investigações de Casagrande (2007), fica evidente que a teoria pedagógica que fundamenta a proposta do curso estudado pela autora fundamenta-se no materialismo histórico. No entanto, num projeto pedagógico como os cursos de Pedagogia da Terra, não basta enfatizar a concepção teórico-filosófica pelo qual se guiam, mas esta deve realizar-se na materialidade, ou seja, na formação dos educadores do campo, bem como em sua prática pedagógica no Movimento. Em nosso entendimento, o projeto histórico, a teoria do conhecimento bem como a proposta pedagógica podem estar claras nos documentos dos cursos de Pedagogia da Terra vinculados ao MST, porém isso não significa que não existam contradições.

Outro estudo importante para nossa temática de pesquisa é a dissertação de mestrado de Cecília Maria Ghedini, intitulada “A formação de educadores no espaço dos Movimentos sociais - um estudo a partir da ‘I Turma de Pedagogia da Terra da Via Campesina/Brasil’”, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná no ano de 2007. O estudo apresenta a formação de educadores na perspectiva da educação do campo, por meio da análise da proposta do curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina, com o objetivo de compreender quais são as suas especificidades.

A primeira turma de Pedagogia da Terra da Via Campesina foi realizada num convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e os Movimentos Sociais que integram a Via Campesina/Brasil, em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).

O objetivo geral do trabalho, segundo a autora, é

(...) compreender em que consiste o conhecimento construído neste espaço e que relação se estabelece entre a proposta teórico-metodológica desenvolvida no curso e a formação destes educadores-pedagogos num espaço que envolve os Movimentos sociais do campo em sua especificidade de trabalho e organização social e os conhecimentos próprios da pedagogia e da escola (GHEDINI, 2007, p.20).

Em seu estudo, a autora analisa a formação específica de educadores do campo no curso de Pedagogia da Terra, destacando três características do processo de formação do

pedagogo: 1) ênfase nos projetos de desenvolvimento do campo; 2) o curso afirma a perspectiva da transformação social proposta pela teoria dos Movimentos Sociais; e 3) formação de educadores do campo relacionada ao campo da Pedagogia.

Tecendo mais investigações acerca de seu objeto, a autora apresenta possibilidades de análise da identidade de formação do pedagogo da terra, são elas: formação do pedagogo educador do campo, formação do pedagogo do Movimento e formação do pedagogo da escola.

O pedagogo educador do campo seria aquele comprometido com o projeto popular de desenvolvimento do campo, tanto no plano econômico quanto no plano educacional, abrangendo também a garantia da formação do pedagogo do campo para o quadro político Movimentos sociais. Já o pedagogo do Movimento está relacionado a um pedagogo capaz de atuar a partir das demandas do Movimento, por meio do fortalecimento de sua inserção, com sua militância, humildade, solidariedade e trabalho. O pedagogo da escola, é o pedagogo que se apropriou do conhecimento historicamente construído para posteriormente, desenvolver uma pedagogia coerente com a realidade do campo (GHEDINI, 2007, p.110).

Nosso objeto de estudo relaciona-se com os apontamentos realizados por Ghedini (2007). Com efeito, as questões apresentadas pela autora devem ser consideradas como fundamentais para compreensão dos objetivos político – pedagógicos dos cursos de Pedagogia da Terra.

A partir das três características acima, a autora apresenta considerações importantes sobre a constituição de um curso de Pedagogia da Terra. Afirma que, “(...) quando a Educação do Campo se torna uma proposta oficial de política pública, fica cooptada pelos governos o que, provavelmente, leva a uma descaracterização e distanciamento das propostas originais”(GHEDINI, 2007, p.140). Ao mesmo tempo, considera que as parcerias de efetivação dessas políticas públicas para Educação do Campo, como no caso da formação de professores, representam um avanço, pois constituem uma conquista para os camponeses no âmbito da educação formal de Ensino Superior.

As pesquisas acima apresentadas desenvolveram estudos a respeito de propostas pedagógicas de cursos de Pedagogia da Terra, vinculados ao MST, em diferentes universidades brasileiras. As preocupações e as temáticas de pesquisa apresentam

diferentes enfoques como: organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST; formação de educadores do campo e Pedagogia da Terra e Pedagogia Socialista; formação de educadores do campo e Pedagogia da Terra; em outras palavras: compreender a formação de professores do campo por meio da análise da proposta das diferentes experiências de cursos de Pedagogia da Terra.

Os autores analisados trazem contribuições importantes para a compreensão dessa proposta, no entanto, e devido a seus objetos de estudo, não aprofundam teoricamente a relação existente entre o projeto educativo proposto e defendido pelo MST para formação de educadores do campo e a orientação do Movimento de que todo o educador deve ser um militante (MST, 2005). Essa compreensão remete-nos a um dos eixos fundamentais da realização da proposta de formação desenvolvida nos cursos de Pedagogia da Terra, que é o objetivo formativo contido na sua orientação político-pedagógica, a formação de educadores militantes para o Movimento social à luz da teoria pedagógica de caráter revolucionário, que define a temática desse estudo.

1.3. Pedagogia da Terra e formação de educadores militantes

Partimos do pressuposto de que a luta por educação do campo geste a necessidade de luta por cursos de formação docente. Ao mesmo tempo, esses cursos de formação de educadores do campo possuem um objetivo claro: a formação de educadores militantes à luz de uma teoria pedagógica revolucionária. E tal compreensão está intrínseca à proposta político-pedagógica dos cursos de Pedagogia da Terra.

Na experiência específica da Pedagogia da Terra da UNIOESTE, turma “Antonio Gramsci”, os compromissos assumidos pelos alunos egressos do curso deixam explícita a necessidade e o objetivo da formação de quadros para o Movimento social:

Comprometemo-nos a SER MILITANTES-FORMADORES nos Movimentos e Organizações Sociais do Campo, atuando para que sejam cada vez mais fortes como instrumentos de transformação da sociedade;
Comprometemo-nos a SER PEDAGOGAS/OS DO CAMPO, interferindo e articulando processos educativos que compreendam a organização do povo e a formação da consciência, na construção de um projeto de educação a serviço da transformação social;
Comprometemo-nos a SER EDUCADORAS/ES POPULARES das escolas do campo, organizando o trabalho pedagógico, relacionando a teoria e a prática na perspectiva da educação libertadora, sendo professor/a, alfabetizador/a para além da palavra, potencializando a formação humana na perspectiva da emancipação social;
Enfim, comprometemo-nos a SER INTELECTUAIS ORGÂNICOS da classe trabalhadora, que inseridos na realidade aprendem com a práxis social transformadora. Sendo resistentes, persistentes e intransigentes contra todas as formas de exploração do ser humano e convictos de que mudar é difícil, mas possível (PEDAGOGIA DA TERRA-UNIOESTE/PR, 2008).

A formação docente articulada às práticas de luta sociais e militância dos educandos do curso de Pedagogia da Terra vislumbra funções do educador dentro do Movimento social, como vimos acima. Compreendemos que o MST, com seus princípios filosóficos de formação humana presentes nos cursos de Pedagogia da Terra, enfatiza de maneira precedente a necessidade da formação de quadros para o Movimento. Ao mesmo tempo, por meio do curso, o Movimento materializa um projeto coletivo, a formação docente torna-se uma formação política também. No entanto, para oferecer a formação docente e a

formação política de forma articulada no curso, a proposta pedagógica foi pensada, de maneira que estivesse fundamentada numa concepção de educação e de escola em consonância com seu projeto de transformação social, evidente nos escritos presentes no livro produzido pela turma:

(...) tratamos de construir um espaço que contribua na formação dos sujeitos que transformarão a sociedade: um espaço que sistematize conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Para uma escola comprometida com a transformação social, não basta mudar os conteúdos que nela ensinam, é preciso mudar seu jeito de ser escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação dos sujeitos (RABELO *et al* 2008, p.60)

Na busca da materialização de seu objetivo, essa proposta pedagógica do curso deveria ser pensada e sustentada no pensamento pedagógico de bases revolucionárias; pois não basta construir um processo de formação de “*educadores transformadores*”, se este processo não esteja assentado numa teoria pedagógica revolucionária que, em nosso entendimento, está presente no pensamento pedagógico socialista.

O texto escrito por Caldart (2007), intitulado “Intencionalidades na formação de educadores do campo: reflexões desde a experiência do curso ‘Pedagogia da Terra da Via Campesina’, publicado no Caderno do Iterra: “Intencionalidades na formação de educadores do campo”, apresenta, a partir da memória e do projeto do curso de “Pedagogia da Terra da Via Campesina”, elementos sobre o perfil do pedagogo da terra/educador do campo.

Sobre a atuação do pedagogo da terra, a autora diz que a idéia é “(...) formar um pedagogo capaz de atuar tanto nos espaços escolares como em outros espaços de educação, incluindo aqueles específicos da dinâmica de formação dos Movimentos Sociais” (CALDART, 2007, p.15). Com efeito, a autora, no decorrer do texto, desenha a identidade do pedagogo da terra, apresentando questões próprias da especificidade dos educandos do curso pertencentes aos Movimentos sociais do campo. Para Caldart (2007):

(...) os movimentos sociais esperam que um curso como esse possa preparar sujeitos capazes de coordenar processos de formação, mas também desencadeá-los, ainda que em situações desfavoráveis ou não organizadas com este objetivo principal. Por isso estes mesmos estudantes estão sendo formados também para **serem militantes de organizações coletivas comprometidas com projetos de transformação social** (p.21).

Portanto, a formação político-pedagógica nos cursos considera a docência dimensionada na práxis política e pedagógica, ambas a partir de uma relação entre a esfera do saber formal e a consciência social e coletiva como derivadas dos processos de aprendizagens ativados nas lutas e nas organizações dos trabalhadores no campo (THERRIEN, 1993). Essa formação constitui-se como uma construção processual, se realiza por meio da organização do trabalho pedagógico no âmbito do curso, como um desdobramento da dinâmica de organização dos próprios Movimentos sociais do campo.¹¹ Tal aspecto implica um componente central para realização dessa proposta de formação, originário das orientações formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST.

Silva (2005) afirma que o MST ampliou suas preocupações com a formação de quadros, a partir da década de 1990; segundo a autora “(...) a formação no MST assume um caráter amplo de formar militantes e quadros que possam compreender elementos estratégicos da luta de classe no Brasil e no mundo, superando a luta pela terra e luta pela Reforma Agrária e apontando para um luta contra o capital” (p. 141).

Os diversos cursos de formação de quadros do MST desenvolvem-se, desde o início do Movimento, articulados essencialmente pela Igreja Católica, por meio do Movimento da Teologia da Libertação¹² e Movimento Sindical. A formação política, portanto, está diretamente marcada por valores religiosos. A partir da década de 1990, com o refluxo da Teologia da Libertação bem como do Movimento Sindical, o MST passa a se responsabilizar pela formação política de seus quadros, assumindo alianças estratégicas com a Igreja e o Partido dos Trabalhadores-PT (SILVA, 2005).

Com a implementação das políticas neoliberais no Brasil, o MST tem urgência em potencializar a formação política e desenvolver a organização. Nesse período, ocorre um grande processo de repressão, especialmente durante os governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso. Segundo Silva (2005), os espaços de formação dos

¹² Para Lucini (2007, p.34-35), “no âmbito do Movimento Sem Terra, observa-se uma inicialização marcada pela ação teológica da Igreja, na perspectiva da libertação, em que o Êxodo do Egito, contido nas escrituras, serve como iluminação para o “verdadeiro” processo de libertação, desencadeando ações que identificam o povo cativo do Egito com os sem terra oprimidos em sua condição de negação do direito ao trabalho, à terra, à dignidade, à educação”.

sem-terra são criados no início dos anos 90: o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF). Mas é especificamente a partir de 1995, que há a consolidação de cursos de formação de dirigentes. A autora afirma, ainda, que, nesse período, ocorre o desenvolvimento da relação entre Movimento social e universidade, principalmente por meio da criação de cursos superiores na área de Pedagogia. Portanto, a base desse processo, é a necessidade da construção “(...) de um amplo complexo de formação de dirigentes e de quadros políticos” (SILVA, 2005, p.141). As primeiras experiências de cursos superiores na área de pedagogia, denominados Pedagogia da Terra, datam desse período, e associam-se diretamente à necessidade de consolidar cursos de formação de dirigentes e educadores para o Movimento. Para tanto, foram necessárias algumas etapas:

A primeira delas seria o acúmulo de forças, ou seja, defende-se a necessidade de se juntar a outros Movimentos, como os sem teto, estudantes, desempregados, etc. Em segundo lugar, está a necessidade de formar militantes, que é uma tarefa permanente e demorada que o Movimento tem enfrentado com sucesso, através da criação de inúmeros cursos de formação. Em terceiro, entende-se que é necessário estimular as lutas sociais para que estas gerem mudanças na consciência das pessoas. Por último, elevar o nível de consciência e de cultura do povo (FLORESTA, 2006, p. 78).

Desse modo, o MST dimensão de Movimento que projeta seu futuro, por meio de ações e linhas de formação política bem definidas. Logo, para o Movimento:

Os cursos de formação devem garantir o domínio de conhecimentos científicos, resultar em firmeza ideológica e dar embasamento metodológico para que os militantes desenvolvam e tenham capacidade de multiplicar conhecimentos e contribuir na organicidade do MST (MST, 2001, p.110).

O processo de formação política do Movimento capacita os quadros para o exercício da militância. O militante¹³ assume seu papel na organização, no caso o MST, materializando em suas ações o projeto do Movimento.

No que diz respeito aos métodos de formação política, os documentos estudados do

¹³ A partir da definição de Che Guevara, um militante é “(...) um indivíduo que alcançou o suficiente desenvolvimento político para poder interpretar as grandes diretrizes emanadas do poder central, incorporá-las e transmiti-las como orientação as massas, percebendo, além disso, as manifestações que estas façam de seus desejos e suas motivações mais íntimas” (GUEVARA, 1986, p.45 *apud* MST, 2005, p.26)

MST apontam para as três dimensões que esta deve contemplar. Ela deve ser massiva, completa e permanente. Massiva, no sentido que deve atingir a todos, para que ocorra a multiplicação de militantes; Completa, abrangendo todos os aspectos da organização, ou seja, a realidade da organização; Permanente, a formação deve ser contínua (MST, 2001, p.109-110).

São essas orientações que, apontam para a prática do educador do Movimento e para a necessária articulação com a sua militância. Segundo Gramsci (2000):

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (...) (p. 15).

Consideramos, a partir da compreensão do pensamento gramsciano, que o MST, com os cursos de Pedagogia da Terra, enfatiza a necessidade da formação de quadros para o Movimento. Para uma compreensão mais densa desse processo, buscamos em Gramsci nosso fundamento. O homem, segundo Gramsci, por meio de sua concepção de mundo, pertence a um determinado grupo social. As relações sociais com as quais está envolvido nesse grupo, acabam por fazê-lo vivenciar com maior ou menor grau de participação ativa e consciente. Como afirma Gramsci (1995, p.12), “Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos”. Considerando a compreensão gramsciana de homem, compreendemos que o grau de consciência humana determinará o conceito de homem massa ou homem coletivo. O “homem massa”, para Gramsci, possui uma concepção de mundo que não é crítica e nem coerente, ou seja, não possui consciência crítica do mundo e de suas ações, enquanto o “homem coletivo” seria é homem consciente de suas ações, participante, aquele que conhece a si mesmo, e ao mesmo tempo tem consciência da importância de suas ações para a transformação da história. Para Gramsci (1995, p.12):

(...) o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário (p.12).

As duas compreensões de homem apresentadas remetem-nos à questão da formação de educadores no MST, pois demonstram as potencialidades da formação da consciência crítica dos homens e sua respectiva contribuição para determinado grupo ou classe social. Segundo Rummert (2007, p.17), o homem “(...) ao constituir-se como homem consciente e participante, passará a vivenciar as relações pedagógicas implícitas na totalidade social de forma crítica e coerente, extraindo delas os elementos que possibilitarão seu contínuo aperfeiçoamento e gerando relações de novo tipo”.

Na formação política desenvolvida nos cursos de Pedagogia da Terra, conforme os princípios do MST, a dimensão da ação consciente e crítica do homem não é descartada, mas sim reforçada, já que os militantes buscam suporte nos pressupostos teóricos metodológicos da teoria socialista gramsciana. Ainda, segundo Gramsci (1989):

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais; uma massa não se “distingue” e não se torna independente “por si” sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica (p.21).

Como representantes da classe revolucionária ascendente, ou seja, a classe trabalhadora, os educadores do MST, por sua vez também militantes desse Movimento, possuem um compromisso a ser cumprido com o Movimento, defender a concepção de mundo da classe trabalhadora. Segundo Macciocchi (1980):

Orgânico é o intelectual cuja relação com a classe revolucionária é fonte de um pensamento comum. (...) A relação orgânica é reconhecida, proclamada, teorizada, politicamente desejada, para melhor defender “a nova concepção do mundo” de que é portadora a classe revolucionária ascendente (p.198).

A necessidade de criar uma cultura de classe, cultura da classe trabalhadora, a nosso ver, está relacionada diretamente ao trabalho dos intelectuais orgânicos de cada Movimento, ou seja, ao trabalho militante no processo de formação política desses sujeitos, o qual se realiza, principalmente no MST, por meio da educação.

Com efeito, os educandos dos cursos de Pedagogia da Terra são sujeitos engajados organicamente às experiências de luta em cada Movimento social a que pertencem. Esse engajamento social e coletivo funda-se nos pressupostos da luta do Movimento social, por isso, os cursos são planejados objetivando uma formação comprometida com as práticas dos Movimentos sociais.

A dinâmica da luta social do MST impõe a necessidade de formação de quadros para dar continuidade à sua luta. No âmbito da formação de educadores, o MST, a partir de suas orientações político-pedagógicas, pretende que o desenvolvimento formativo dos alunos esteja associado às atividades concretas da sua prática pedagógica, uma formação para os educadores do campo, partindo do pressuposto da indissociabilidade entre teoria e prática. Os Cursos pretendem, assim, formar alunos a partir de uma ação transformadora, tendo como referência suas práticas sociais, que se tornam imprescindíveis para que a compreendam como uma atividade concreta, ou como práxis.

Um elemento fundamental desta orientação política pedagógica faz-se presente no próprio conceito de práxis; segundo Konder (1992):

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (p.142).

No âmbito da formação de educadores do campo, especificamente por meio de cursos de Pedagogia da Terra, os princípios pedagógicos expressos no Projeto Político Pedagógico do curso tencionam a “práxis política”,¹⁴ que ficará a cargo do pedagogo da terra. A formação docente traduz-se para o MST como a possibilidade do avanço real na luta social do Movimento.

Segundo os documentos do MST, “toda a organização deve ter e procurar formar seus militantes de acordo com os princípios políticos e filosóficos que estabelece. É por assim dizer toda organização precisa ter os seus intelectuais orgânicos” (MST, 2005, p.29).

Nessa estratégia de desenvolvimento de quadros, o MST explicita compatibilidade

¹⁴ “A práxis política, enquanto atividade prática transformadora alcança sua forma mais alta na práxis revolucionária como etapa superior da transformação da prática da sociedade” (VÁZQUEZ, 1968,p.201)

com os estudos gramscianos, ao afirmar a necessidade da criação de formação de intelectuais orgânicos, cuja função está diretamente relacionada à participação ativa na conscientização do grupo social a que pertence, funcionando como uma espécie de agente que assegura a própria concepção de mundo crítica e coerente.

No caso do MST, a formação de educadores militantes/intelectuais orgânicos está direcionada à formação da consciência política da base. A necessidade orgânica do MST formar seus intelectuais é cada vez mais atual e imprescindível para o Movimento. Para realizar seu projeto histórico, o Movimento necessita construir “(...) uma estrutura muito sólida de quadros” (BOGO, 2007, p.77). Por isso, torna-se necessário e vital para o Movimento a luta por educação e, principalmente, pela formação de educadores.

Sabemos que o MST, como um dos principais Movimentos sociais da atualidade, sistematiza princípios filosóficos como: educação para a transformação social; educação para o trabalho e cooperação; educação voltada para as várias dimensões da formação humana; educação com e para valores humanistas e socialistas e educação como um processo permanente de formação/transformação humana (MST,1999). Princípios estes que o Movimento tenta materializar de diferentes formas em suas práticas político-pedagógicas.

Fica evidente que a formação de educadores do campo em cursos superiores do MST pretende ser um espaço para formação de educadores militantes com o objetivo de elevar o conhecimento para os trabalhadores sem terra, de maneira que crie uma condição de esclarecimento, transformando-a em uma “arma de luta”, de modo a elevar a consciência dos trabalhadores à forma coerente e homogênea. A formação de educadores do campo para o Movimento está articulada e comprometida com a classe trabalhadora, buscando, ao mesmo tempo, articular a formação pedagógica à formação política. No entanto, compreendemos que, para que esse comprometimento se efetive, faz-se necessário que a formação desses educadores se dê em consonância com uma teoria pedagógica que garanta esses pressupostos: a teoria pedagógica socialista, somente dessa forma esses educadores poderão efetivar a práxis revolucionária no Movimento.

Assim, esta pesquisa realiza-se a partir da experiência do curso de Pedagogia da Terra da UNIOESTE-PR; procura remeter às questões político-pedagógicas na formação de educadores do campo, para analisar e compreender como esta experiência de formação de educadores do campo constitui-se como um espaço de formação de educadores militantes e,

como esta formação implica uma base teórica revolucionária. Desse modo, as questões relativas à concepção pedagógica socialista serão abordadas, no segundo capítulo, com intuito de desvelarmos essa problemática. Para tanto, buscamos suporte para a análise nos escritos marxistas e marxianos, pois acreditamos que o legado de estudos produzidos sobre educação no âmbito do materialismo histórico constitui-se numa proposta pedagógica de base revolucionária, a qual desvela o caráter ideológico da educação na sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, apresenta as potencialidades da educação no processo de transformação social, ainda hoje válida, principalmente para a luta dos Movimentos sociais do campo.

2. CAPÍTULO II: Educação socialista: referência necessária para formação de educadores

A educação socialista será abordada neste capítulo a partir dos escritos marxianos e de autores marxistas, de modo a situar os fundamentos históricos e filosóficos desta concepção e prática de educação. Para tanto, partiremos inicialmente da relação educação e sociedade capitalista, tratando especificamente da divisão do trabalho como da própria da gênese do desenvolvimento do modo de produção bem como da escola moderna. Tendo por referência a concepção marxiana de homem, apresentamos a base filosófica da concepção socialista de educação. Diante desses fundamentos, buscamos a partir de Marx e dos autores marxistas, especialmente Lênin, Krupskaja, Makarenko, Pistrak, Gramsci, Mészáros e no Brasil, Dermeval Saviani – que contribuíram ao longo do século XX e início do século XXI para a sistematização da pedagogia marxista – compreender o significado da educação de cunho socialista.

A educação socialista, proposta pedagógica oposta à proposta pedagógica capitalista, apresenta a educação como terreno potencialmente fecundo para contribuir para transformação social com vistas à construção do socialismo. Por outro aspecto, ao tratarmos da temática educação socialista e transformação social, adentramos num debate mais amplo, que trata especificamente dos desafios históricos para a transformação socialista radical do sistema sócio-metabólico do capital.

Propomos à debater essa concepção de educação, no intuito de compreendê-la, para podermos realizar a análise de forma coerente com a nossa problemática de estudo.

2.1. Fundamentos históricos e ontológicos do pensamento pedagógico socialista

Na primeira metade do século XIX, ocorre a consolidação do modo de produção capitalista. Inicialmente, a organização do trabalho, base de referência para a institucionalização da manufatura capitalista foram as corporações de ofício. Estas começaram a se desenvolver, na Europa, a partir do século XII e atingiram o apogeu no século XIV. A partir de então, começam a decair até deixarem de existir como força hegemônica no fim do século XVIII e início do século XIX.

Nas corporações, o trabalho do artesão pressupunha a unidade entre o fazer e o pensar. A aprendizagem dos ofícios, por sua vez, dava-se pela prática do ofício, ou seja, o aprendiz aprendia com o mestre artesão, até que estivesse qualificado o suficiente para tornar-se um mestre artesão.

Essa realidade modificava-se, porém as corporações começavam a dar lugar às manufaturas. Deu-se início a uma nova forma de organização do processo de trabalho – a cooperação capitalista. No entanto, segundo Marx (1999) “nos seus começos, a manufatura quase não se distingue, do ponto de vista do modo de produção, do artesanato das corporações, a não ser através do número maior de trabalhadores simultaneamente ocupados pelo mesmo capital. Amplia-se apenas a oficina do mestre artesão” (p.375).

Quando ocorre o rompimento com o modo de produção artesanal, constitui-se o início de novas determinações para o mundo do trabalho e, por conseguinte, reforça-se o ideal da liberdade e igualdade subjetiva entre os homens. O trabalhador artesão vê-se diante de uma nova realidade: o trabalho apresenta-se agora como fonte de desprazer, justamente porque, no modelo de sociedade urbana e industrial, o trabalhador, pelo seu processo de trabalho, passa a ser controlado pelo capitalista, por meio da venda de sua força de trabalho, tornando-se, assim, um trabalhador assalariado. Dessa maneira, “(...) mais tarde ou mais cedo, massas de trabalhadores viram-se expropriadas de seus meios de produção e obrigadas a trabalhar, primeiro em seus domicílios e depois em oficinas, para o capital” (ENGUITA, 1989, p.47).

Por conseguinte, a produção capitalista tem início quando um capitalista reúne, num mesmo local, sob seu controle, um número elevado de trabalhadores para produzir um

determinada mercadoria¹⁵. Colocando lado a lado, sob um mesmo teto, muitos trabalhadores, o capitalista institui a “cooperação” capitalista¹⁶. Esse novo modelo de organização do trabalho possibilita ao capitalista economia de tempo, de instrumentos de trabalho bem como a criação de uma força produtiva coletiva¹⁷. A reunião dos trabalhadores forma a “cooperação simples”; nela, um trabalhador completa o trabalho do outro. Assim, “ao cooperar com outros de acordo com um plano, desfaz-se o trabalhador dos limites de sua individualidade e desenvolve a capacidade de espécie” (Ibidem, p.382).

Junto à subordinação do trabalho ao capital, institui-se a função de dirigir. Como demonstra Marx (Ibidem, p.385), forma-se “(...) um tipo especial de assalariados: oficiais superiores (dirigentes, gerentes) e suboficiais (contramestres, inspetores, capatazes, feitores), que, durante o processo de trabalho comandam em nome do capital”.

No entanto, para a cooperação capitalista ser efetivada, é necessário a existência do “assalariado livre que vende sua força de trabalho ao capital”. Da cooperação capitalista surge a divisão do trabalho.

A manufatura (...) se origina e se forma, a partir do artesanato, de duas maneiras. De um lado, surge da combinação de ofícios dependentes diversos que perdem sua independência e se tornam tão especializados que passam a constituir apenas operações parciais do processo de produção de uma única mercadoria. De outro, tem sua origem na cooperação de artífices de determinado ofício, decompondo o ofício em suas diferentes operações particulares, isolando-as e individualizando-as para tornar cada uma delas função exclusiva de um trabalhador especial. A manufatura, portanto, ora introduz a divisão do trabalho num processo de produção ou a aperfeiçoa, ora combina ofícios anteriormente distintos. Qualquer que seja, entretanto, seu ponto de partida, seu resultado final é o mesmo: um mecanismo de produção cujos órgãos são seres humanos (Ibidem, p.393).

Na manufatura, como assinala Marx, é produzido o “trabalhador mutilado”. Seu trabalho tornou-se um trabalho parcial, fragmentado, dividido, subordinado, subjugado e

¹⁵Para Marx (1999, p.45), “A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie”.

¹⁶ “Chama-se cooperação a forma de trabalho em que muitos trabalhadores trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos (Ibidem, p.246)

¹⁷ Pondo de lado a nova potência que surge da fusão de muitas forças de trabalho numa força comum, o simples contato social, na maioria dos trabalhos coletivos, provoca emulação entre os participantes, animando-os e estimulando-os, o que aumenta a capacidade de realização de cada um, de modo que uma dúzia de pessoas, no mesmo dia de trabalho de 14 horas, produz um produto global muito maior de que 12

deformado. Na divisão do trabalho, o trabalhador torna-se uma peça – “acessório da oficina do capitalista” – que faz parte de um coletivo subordinado. A divisão do trabalho, no período manufatureiro traz consigo, portanto, a divisão entre pensar e fazer.

Na fábrica, apesar da invenção da máquina, não se altera a organização do trabalho advinda do período manufatureiro¹⁸. O problema do desemprego ou dos baixos salários não está na máquina¹⁹ independentemente da qualidade que tenha. Na fábrica, a maquinaria de fato agravou as condições de trabalho do trabalhador, pois com a sua implementação, o trabalhador tornou-se um apêndice do ritmo das máquinas. Tornou-se a ferramenta viva como complementação de uma ferramenta morta que lhe dá o sentido da produção.

Enquanto a cooperação deixava intacto o modo de trabalho individual, a manufatura o transforma e mutila o operário; incapaz de fazer um produto independente converte-se em um simples apêndice da oficina do capitalista. Os poderes intelectuais do trabalho desaparecem e desemboca no outro extremo. A divisão do trabalho manufatureiro produz a oposição dos trabalhadores às potências espirituais do trabalho, que são determinadas pela propriedade do outro e pelo poder. Este processo de separação começa na cooperação, desenvolve-se na manufatura e se aperfeiçoa na grande indústria, que separa o trabalho da ciência, enquanto força produtiva autônoma, colocando-a a serviço do capital (MARX/ENGELS, 1992, p.20).

Nesse sentido, o trabalho como categoria constituinte do ser humano em sua generalidade, é substituído pela forma hegemônica de trabalho abstrato, pois “o modo de produção capitalista se caracteriza pela exploração; isto é, pela expropriação da força de trabalho. O capital se apropria da força de trabalho e a objetiva, a realiza a fim de gerar mais valia” (MARX & ENGELS, 1983, p.07). Ou seja, trabalhador produtivo é aquele que produz mais-valia. Para o capitalista, tem valor o trabalho individual na medida em que é incorporado ao trabalho social coletivo anexado ao maquinário e sob seu controle.

Com efeito, a partir do advento do capitalismo, os trabalhadores passam a ser despojados de seus conhecimentos sobre o processo de trabalho bem como dos

trabalhadores isolados, dos quais cada um trabalha 12 horas, ou do que um trabalhador que trabalha 12 dias consecutivos. (MARX,1999, p.379).

¹⁸ “A divisão do trabalho é, historicamente, exigida pelo processo de trabalho manufatureiro ou industrial. O desenvolvimento da máquina incorpora a esta a habilidade do ofício e os conhecimentos do trabalhador. Desta forma, a ciência e os conhecimentos passam a ser propriedade do capital, e o trabalhador se encontra enfrentando-os” (MARX&ENGELS, 1983, p.04).

¹⁹ “Era mister tempo e experiência para o trabalhador aprender a distinguir a maquinaria de sua aplicação capitalista e atacar não os meios materiais de produção, mas a forma social em que são explorados” (MARX,1999, p.489).

instrumentos de trabalho submetidos à divisão do trabalho. Sob o comando de um capitalista, os trabalhadores perdem de vez sua relação com o trabalho em sua dimensão ontológica, ou seja, o trabalho em sua forma vital, ontocriativa e emancipatória.

É certo que, com o advento da indústria moderna, inúmeras transformações foram gestadas pelo modo de produção capitalista; a humanidade viu-se diante de novas formas de organização da vida, das relações sociais e, principalmente, das relações de produção. Segundo Hobsbawm (1977, p.44), “(...) pela primeira vez na história da humanidade, foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornaram capaz de multiplicação rápida, constante e, até o presente, ilimitada, de homens, mercadorias e serviços”.

No capitalismo, emergem novas relações de produção e de trabalho que, por sua vez, substituem o modo artesanal de produção pela maquinaria. Tal processo apresenta inúmeras conseqüências que atingem a sociedade como um todo, principalmente no que diz respeito à divisão técnica do trabalho. Segundo Marx (2002, p.549):

(...) a indústria moderna elimina tecnicamente a divisão manufatureira do trabalho, na qual um ser humano, com todas as suas faculdades e por toda vida, fica prisioneiro de uma tarefa parcial. Mas, ao mesmo tempo, a forma capitalista da indústria moderna reproduz aquela divisão de maneira ainda monstruosa, na fábrica, por toda parte, com o emprego esporádico de máquinas e dos trabalhadores de máquinas, e com a introdução do trabalho das mulheres, das crianças e dos trabalhadores sem habilitação que servem de nova base à divisão do trabalho.

No modo de produção capitalista, o avanço da ciência torna-se sinônimo de avanço tecnológico, de poder do próprio sistema capitalista e, conseqüentemente, sinônimo de expropriação/apropriação do conhecimento dos trabalhadores. Se antes estes eram auto-suficientes como artesãos em suas corporações de ofício, agora não possuem mais os meios de produção e obrigam-se a vender sua força de trabalho em troca de salário. Dessa forma, a maquinaria institui a lógica da redução do processo de trabalho à execução de tarefas simplificadas, repetitivas e até mesmo parciais. Como salienta Kuenzer (1995, p.45), “a máquina passa a ser sujeito de produção da qual o trabalhador passa a ser meio apêndice; transfere-se, portanto, para máquina, a ‘virtuosidade’ que pertencia ao trabalhador”.

O trabalhador não controla mais o processo de trabalho, ou seja, ele não possui mais a autonomia que antes dispunha. Vende a sua força de trabalho, por um valor diário, suficiente apenas à sua sobrevivência, garantida pelo labor exercido na fábrica; sua força

de trabalho, gera um “excedente quantitativo” de trabalho – a mais valia – que, por sua vez, torna-se a forma de reprodução das condições de exploração para o capital. Com o trabalho assalariado, consoma-se a submissão do trabalhador à exploração e alienação. Dessa maneira, “(...) a *alienação* do trabalhador do seu produto de trabalho significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência *externa*, mas que existe independentemente, *fora dele* é a ele estranho, e se torna uma força hostil e antagônica (MARX, 2006, p.112).

De fato, as transformações sociais, políticas e econômicas, instituídas a partir do modo de produção capitalista, particularmente a introdução do maquinismo e generalização da exploração da mão-de-obra feminina e principalmente infantil, foram determinantes para os primeiros escritos de Marx sobre a educação. Para Nogueira (1993), nos séculos XVIII e XIX, a produção industrial moderna aparece como fator principal para a ocorrência de transformações sociais, políticas e econômicas; como por exemplo: o fenômeno da urbanização e constituição da classe operária composta por homens, mulheres, jovens e crianças. O trabalho infantil era muito requisitado nessa época. Portanto, para a autora, “(...) é perfeitamente compreensível que Marx e Engels tenham voltado sua atenção para o trabalho da criança operária da grande indústria, pois, nesse período, houve a difusão do trabalho infantil em larga escala” (NOGUEIRA, 1993, p.25).

Segundo Manacorda (1991), nos textos marxianos, há páginas dedicadas à educação, com a atenção voltada às crianças trabalhadoras como, por exemplo, no Manifesto do Partido Comunista (1848), nas Instruções aos delegados (1868), em O Capital e Crítica ao Programa de Gotha (1875). Nesses textos, está apresentado o princípio socialista da pedagogia marxiana, que diz respeito à união entre a instrução e o trabalho na fábrica. Porém, devemos considerar que:

Marx e Engels não fizeram uma exposição sistemática sobre escola e educação. Ao contrário de terem produzido uma “teoria pedagógica”, as posições que foram se desenvolvendo encontram-se diluídas ao longo de toda a vasta obra que produziram, estando a problemática educacional indissociavelmente articulada às diferentes questões sobre as quais se debruçaram (LOMBARDI, 2005,p.8).

Em 1848, Marx e Engels escrevem o Manifesto do Partido Comunista. O texto redigido pelos autores expressa dez medidas que, sendo aplicadas, iniciariam o processo de transição para a sociedade comunista. Dentre elas, chama atenção a décima medida relativa

à educação: “Educação pública e gratuita de todas as crianças. Eliminação do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual. Combinação da educação e produção material [...]” (MARX & ENGELS, 2006, p.67). A partir da apresentação dessa medida, os autores inauguram suas primeiras preocupações sobre a questão educativa. É certo que, no Manifesto, a compreensão deste ainda estava tomando forma, adquirindo maturidade. No Manifesto, os autores assumem princípios burgueses do campo da educação, como: universalidade, estatalidade, gratuidade, trabalho. No entanto, a proposta já apresenta caráter socialista, devido ao anúncio, mesmo que tímido, da união instrução com o trabalho (MANACORDA, 1991).

Textos posteriores – produzidos por Marx – como Instrução aos Delegados e O Capital, indicam um aprofundamento em relação ao Manifesto. A concepção de instrução marxiana é delineada nas “Instruções aos delegados”, proposta esta assumida pela I Internacional dos Trabalhadores, como “(...) o primeiro documento oficial do proletariado moderno sobre a educação, e ensino e a instrução profissional” (LOMBARDI, 2005,p.13)

Nas Instruções²⁰, Marx afirma ser o trabalho de crianças e adolescentes, nas indústrias modernas, um processo *“legítimo e saudável”*, porém e somente, se este for adequado às forças infantis. Para Marx, a criança deve inserir-se no mundo do trabalho, como trabalhador produtivo, a partir dos nove anos de idade. Sua proposta divide em três categorias a educação das crianças e dos jovens trabalhadores. Cada categoria compreende três grupos: o primeiro de 9 aos 12 anos, o segundo de 13 aos 15 anos e o terceiro de 16 aos 17 anos; distribuídos em horários diários de trabalho na fábrica ou no domicílio compreendendo 2, 4, 6 horas, respectivamente. Marx considera inadmissível o emprego do trabalho de crianças e adolescentes nas fábricas, ao menos se este vincule trabalho produtivo e educação²¹. Com essa conclusão Marx (1868) formula o conteúdo pedagógico do ensino de caráter revolucionário:

Por educação entendemos três coisas:

1.Educação intelectual.

2.Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.

²⁰ Texto escrito por Marx e entregue aos delegados do comitê provisório londrino do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores em Genebra (MANACORDA, 1991).

²¹ Torna-se importante ressaltar que Marx defende o trabalho infantil, na perspectiva do trabalho concreto, regulamentado na medida em que nada se pareça com a exploração do trabalho infantil capitalista (GADOTTI, 2002).

3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos das indústrias.

À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos.

Esta combinação trabalho produtivo pago com educação intelectual, os exercícios corporais e formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocrática. (MARX, 1983, 60)

Em O Capital, particularmente, no décimo terceiro capítulo, intitulado “A maquinaria e a indústria moderna”, Marx refaz algumas considerações pedagógicas. Tratando da legislação fabril da Inglaterra, especificamente das cláusulas sanitárias e educacionais, Marx afirma que estas foram conscientemente planejadas pela sociedade em consonância com interesses do processo de produção capitalista. As leis sanitárias para ele facilitam aos capitalistas burlá-las; são extremamente pobres e restritas. Já as leis educacionais proclamam a instrução primária como obrigatória para o trabalho, com possibilidade de conjugar ensino e ginástica com trabalho manual. No entanto, a generalização da legislação fabril “destrói todas as formas antiquadas e transitórias, atrás das quais a dominação do capital ainda se esconde em parte, e as substitui por sua dominação direta, indisfarçada” (MARX, 1985, p.100).

Assim, a legislação fabril da Inglaterra previa a instrução primária como obrigatória para o trabalho, de acordo com a necessidade imediata da indústria moderna. Considerando também que as necessidades da indústria moderna constituem-se num alto grau de variações, ou seja, “a indústria moderna nunca considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. Sua base técnica é revolucionária, enquanto todos os modos anteriores de produção eram essencialmente conservadores” (MARX, 1985).

Na indústria moderna, o processo de trabalho bem como suas funções transformam-se constantemente. Ao mesmo tempo, instituem a necessidade de fluidez e mobilidade dos trabalhadores no chão da indústria, mantendo-os assim “(...) sob a ameaça constante de perder os meios de subsistência ao ser-lhe tirado das mãos o instrumental de trabalho” (Marx, 1983, p.69). Contraditoriamente, surge a necessidade de substituição do trabalhador

parcial pelo trabalhador integralmente desenvolvido. Um exemplo, fruto desse processo, é a criação das escolas politécnicas e de agronomia:

As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação que se desenvolvem espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica” (MARX, 1983, p.69).

Marx demonstra, em *O Capital*, que, a partir do momento em que o modo de produção capitalista proclama a necessidade de uma escola de caráter tecnológico e politécnico e acaba por engendrar elementos contraditórios que, para Marx, possuem um significado: “(...) o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma”. (MARX, 1983, p.70).

Na Crítica ao Programa de Gotha²², o autor reforça essas concepções já contidas nos escritos anteriormente apresentados:

A “interdição geral” do trabalho da criança é incompatível com a própria existência da grande indústria; ela nada mais é, portanto, que um desejo ingênuo e sem nenhum alcance. Sua realização – se isto fosse possível – seria reacionária, pois, desde que garanta uma rigorosa regulamentação do tempo de trabalho segundo as faixas etárias, bem como outras medidas de proteção da criança, o fato de combinar, desde a tenra idade, o trabalho produtivo com a instrução constitui-se num dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual.
(MARX, p.47)

É certo que a combinação entre estudo-trabalho já havia sido anunciada anteriormente a Marx e Engels pelos socialistas utópicos²³ do século XIX, particularmente

²² Nesse documento, Marx afirma: “Uma “educação do povo a cargo do Estado” é inadmissível”, ou seja, Marx repudia a ação do Estado, sugere um “sistema de gestão não burocrático, com a intervenção direta da população trabalhadora através de seus delegados e num marco de democracia direta” (MARX & ENGELS, 1983, p.11).

²³ A palavra socialismo surge simultaneamente na França e na Inglaterra, na década de 30 do século XIX, em oposição ao individualismo, posteriormente associada ao Movimento de cooperativas, só depois como um sistema social contraposto ao capitalismo. Utopia tem referência ao livro de Thomas Morus, publicado em 1516, no qual o autor fazia uma pesada crítica ao antigo modo de vida. Na obra, o autor imagina uma ilha por ele denominada de Utopia, onde se organizava uma nova sociedade, sem mazelas da sociedade existente: “a partir daí, a palavra utopia passou a designar projetos sociais, concebidos de forma quimérica, sem atenção

pelo francês Charles Fourier (1772-1837) e pelo inglês Robert Owen (1771-1858). Mas, é especificamente Owen que coloca em prática suas idéias. Segundo Nogueira (1993,p.102), “(...) como outros socialistas utópicos, ele também estava convencido de que a ignorância e a falta de instrução das massas eram as causas de todas as anomalias sociais e que, conseqüentemente, a supressão delas, por intermédio de um sistema de ensino generalizado e racional, erradicaria as injustiças sociais”.

Diferente dos socialistas utópicos, Marx desenvolve sua teoria sustentada no Movimento do real, no modo de produção da vida material que, por sua vez, condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual (MARX, s/d, p.30). Nesse sentido, o pressuposto básico do socialismo científico, inaugurado por Marx e Engels, avança demonstrando que a transformação social é inerente à transformação das condições materiais de existência. Como afirma a Marx:

Uma formação social nunca perece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais ela é suficientemente desenvolvida, e novas relações de produção mais adiantadas jamais tomarão o lugar antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas no seio mesmo da velha sociedade. É por isso que a humanidade só se propõe tarefas que pode resolver, pois, se se considera mais atentamente, se chegará à conclusão de que a própria tarefa só aparece onde as condições materiais de sua solução já existem, ou, pelo menos, são captadas no processo de seu devir. (MARX, s/d, p.30)

Em síntese, Marx e Engels, com o socialismo científico, fundam a concepção materialista de história. Engels, em seus estudos sobre o socialismo científico, afirma que:

A concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e com ela a troca dos produtos, é a base de toda a ordem social; de que em todas as sociedades que desfilam pela história, a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e como produz e pelo modo de trocar seus produtos. De conformidade com isso, as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na idéia que eles façam da verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca; devem ser procuradas não na *filosofia*, mas na *economia* da época que se trata (ENGELS, 1979, 54).

aos aspectos políticos, práticos e concretos, de sua construção, sendo por isso não só irrealizáveis como incapazes de superar inteiramente as instituições e a ideologia que recusam” (TEIXEIRA,2002, p.27-28).

Por conseguinte, as afirmações acima inscrevem-se dentro da tradição de análise marxiana do processo histórico. Da mesma forma, indicam a necessidade do reconhecimento da história como categoria de conhecimento e desvelamento do real. A partir dessa categoria, Marx demonstra que a história da humanidade assenta-se na satisfação das necessidades humanas e por meio da exploração das condições materiais de existência, que ocorre pela atividade ontológica fundamental para a existência humana, ou seja, pelo processo de trabalho.

Na obra “A Ideologia Alemã” (1845), Marx e Engels já nos apresentavam que: “O primeiro pressuposto de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres vivos” (2006, p.44). E, a primeira atitude histórica desses indivíduos, em relação aos outros animais, não é o fato de pensar, mas o de produzir seus meios de sobrevivência. Assim, “(...) ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material” (Ibidem, p.44). O pressuposto apontado pelos autores leva-nos à compreensão de que a necessidade ontológica fundamental, por meio da qual o homem produz seu meio de existência, ocorre pelo processo de trabalho.

Para Marx, o homem trabalha e é ao mesmo tempo, transformado pelo processo de trabalho. O trabalho atua na natureza externa e esta atua sobre ele, modificando assim sua própria natureza. Entre a natureza e o homem, interpõem-se o processo de trabalho comandado por ele enquanto ser de trabalho. Ou seja: “O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 1988, p.142).

Por meio do trabalho, o homem põe em Movimento todo seu ser. Agindo sobre a natureza, mediante o processo de trabalho, o modifica-se, faz-se homem. Nesse sentido, para Marx, o homem, “atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais” (Ibidem, p. 142).

É pelo domínio das forças naturais que o homem desenvolve seus “sentidos” e, na busca pela satisfação de suas necessidades, através do trabalho, o ser humano se constitui como espécie. O que o diferencia das outras espécies animais é sua ação consciente, bem

como sua intencionalidade durante a realização de suas ações, tendo estas sempre uma finalidade. O trabalho, compreendido dessa forma, é resultado de um pôr-teleológico, ou seja, de uma prévia-ideação que o ser social possui presente em sua consciência.

Uma aranha executa operações semelhantes às de um tecelão, e a abelha supera mais de que um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente no imaginário do trabalhador (MARX, 1988, p.142-143).

No plano ontológico, o ser humano produz-se e reproduz-se em relação a outras dimensões da vida humana: como comer, beber, ter casa, roupa, ocupar-se de arte, de política entre outras necessidades, ele precisa trabalhar, pois o fundamento que satisfaz eternamente as necessidades humanas é o trabalho. Isso significa que, sem as satisfações das necessidades humanas pelo processo de trabalho, nenhuma outra atividade poderá realizar-se; essa perspectiva encontra-se nos textos marxianos a questão da prioridade ontológica.

Com efeito, nos escritos marxianos, o trabalho apresenta-se como categoria central, e, principalmente, é pelo trabalho que se constitui o processo teleológico. Segundo Lukács, mesmo que, em Marx, a teleologia aparece no ato do trabalho, a tese marxiana avança em relação à concepção idealista de teologia, pois afirma que o pôr-teleológico só pode ocorrer pelo processo de trabalho. Portanto, este só existe sob condições reais, possuindo como premissa a capacidade do ser humano objetivar-se pelo processo de trabalho e, para além disso, refletir suas ações e suas atividades.

Nesse sentido, o homem, por meio de seu trabalho, transforma a matéria-prima provinda da natureza em coisas úteis para sua existência, o que está relacionado intrinsecamente com o ato teleológico. Podemos compreender, então, que, pelo processo de trabalho, ocorre o salto qualitativo do ser em-si para o ser para-si, ou seja, explica-se a questão do trabalho como fundamento ontológico do gênero humano, como criatura genérica.

O homem é uma criatura genérica, não só na acepção de que faz objeto seu, prática e teoricamente, a espécie (tanto a sua própria como a das outras coisas), mas também – e agora trata-se apenas de outra expressão para a mesma coisa – no sentido de que ele se comporta diante de si

mesmo como a espécie presente, viva, como um ser universal e portanto livre (MARX, 2006, p.115).

Dessa maneira, os pressupostos filosóficos da teoria marxiana postulam que é pelo trabalho que, primeiramente, o ser humano constituiu-se em sua formação histórica e social, pois ao transformar a natureza por meio do processo de trabalho, promove em si o salto ontológico, ou seja, a passagem da esfera orgânica para a social, fundando em si a esfera social do ser²⁴.

Logo, o pressuposto fundamental a ser considerado, quando nos propomos ao debate teórico a respeito dos fundamentos filosóficos da teoria pedagógica socialista, está localizado nas reflexões desses escritos marxianos. Por conseguinte, as implicações pedagógicas fundamentais dos textos marxianos estão presentes no debate sobre a união ensino e trabalho, que, por sua vez, almejam a formação do ser social, a formação omnilateral. Para Lombardi (2005):

(...) o mérito de Marx e Engels pode ser sintetizado por alguns princípios que desvelam o caráter revolucionário de suas propostas. Em primeiro lugar, está a centralidade dialética do trabalho enquanto princípio educativo e que desemboca na proposta de uma educação *omnilateral*, em oposição à unilateralidade da educação burguesa. Trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com exercícios físicos e deste com o trabalho produtivo. Tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, para assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção (p.20-21).

²⁴ No entanto, é preciso considerar que o trabalho sob os efeitos da divisão social do trabalho imposta historicamente pelo capitalismo, o trabalho torna-se alienado. O trabalho alienado oculta a essência do processo de trabalho, desconsiderando as aptidões e capacidades dos indivíduos, e suas necessidades fundamentais, suas aspirações criadoras e os faz trabalhar para o capital como se estivessem trabalhando para si mesmos. Assim, “o produto do trabalho distancia-se do trabalhador porque foi o produzido por ordens alheias e não por necessidades e capacidades do próprio trabalhador; porque fica exposto num mercado de consumo inalcançável para o trabalhador; e porque aparece como uma coisa existente em si e por si mesma e não como resultado da ação do trabalhador. Esse tríplice distanciamento é o processo social em que o trabalhador individual e a classe trabalhadora não podem reconhecer-se como autores dos produtos de seu próprio trabalho. Não é só isso. Ao passar da condição humana à mercadoria, ao tornar-se coisa que produz coisas e perder sua própria humanidade, o trabalhador se torna “outro” que si mesmo e os produtos do trabalho tornam coisas “outras” que o próprio trabalhador. Esse tornar-se outro constitui a alienação do trabalho. Como o trabalhador é uma coisa que produz coisas, a relação social do trabalho com o capital (ou entre classes) aparece-lhe como se fosse uma relação entre coisas, ocultando a verdadeira realidade. (LAFARGUE, 2000, p.34).

Considerando que a noção de união do ensino com o trabalho, localiza-se inicialmente, na tradição herdada pelo socialismo utópico e superada pelas análises de Marx e Engels a respeito das condições de vida e de trabalho, compreendemos que o debate sobre os fundamentos da teoria pedagógica socialista estão diretamente vinculados aos pressupostos da teoria materialista da história, pois o pensamento pedagógico socialista está diretamente ligado às discussões pedagógicas situadas sob uma perspectiva marxista transformadora, e atrelado a um projeto revolucionário de educação.

2.2. O pensamento pedagógico socialista

Os debates pedagógicos no âmbito do marxismo, tiveram por referência prática e teórica os textos clássicos de Marx e Engels, porém, devemos considerar, ainda, que, ao longo do século XX, ocorreu uma expressiva produção teórica realizada por pensadores e militantes socialistas, ora motivada por estratégias políticas, ora “(...) por diferentes fases que os Movimentos revolucionários nacionais e internacionais passaram” (LOMBARDI, 2005, p.22).

É especialmente durante o período revolucionário russo que pensadores como Lênin, Krupskaja, Pistrak e Makarenko desenvolveram uma proposta pedagógica revolucionária em consonância com o Movimento socialista. Outros autores, também ao longo do século XX e no início do atual, contribuíram para a construção da proposta pedagógica socialista como Gramsci, Mészáros.

De acordo com Manacorda (1989), os embates pedagógicos entre pensadores e pedagogos burgueses e pensadores e pedagogos socialistas tomam corpo a partir do Movimento que resultou na Revolução Russa em 1917, quando o proletariado e seu partido político instauraram o Estado Socialista.

Lênin, como primeiro revolucionário a assumir o governo, pôde experimentar e implementar as idéias socialistas no âmbito da educação; voltou-se para às teses marxianas e, durante o VIII Congresso do Partido Comunista (bolchevique), em 1919, aprovou resolução pedagógica muito semelhante à proposta feita por Marx nas Instruções aos delegados ao I Congresso da Internacional dos Trabalhadores em 1866:

- 1) Atuação da instrução geral e politécnica (que faz conhecer em teoria e em prática todos os ramos principais da produção) gratuita e obrigatória para todas as crianças e adolescentes dos dois sexos, até 17 anos.
- 2) Plena realização dos princípios da escola única do trabalho, com ensino de língua materna, com o estudo comum das crianças dos dois sexos, absolutamente laica, livre de qualquer influência religiosa, que concretize uma estrita ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo, que prepare membros plenamente desenvolvidos para a sociedade comunista (LENIN apud MANACORDA, 1989, pp.314-315)

Para Lênin, a educação pública devia ser uma educação política antes de tudo: “nosso trabalho antes de tudo no terreno do ensino é a mesma luta por derrotar a burguesia;

declaramos publicamente que a escola à margem da vida, à margem da política, é falsidade e hipocrisia” (Lênin, 1981, p.70 apud GADOTTI, 2002, p.122)

Em seus escritos, Lênin demonstrava uma preocupação evidente com a formação da consciência socialista e com a emancipação intelectual do proletariado. Para Lênin a educação política difere da educação capitalista, pois contempla os interesses da classe trabalhadora operária e camponesa em vista da construção da nova sociedade, a sociedade comunista. Para Carvalho (2005), a análise leninista de educação eleva a compreensão da teoria pedagógica socialista, pois para o autor “(...) uma teoria da educação segundo a qual o ato de educar é um ato político, a prática social do educador não é neutra mas vazada por uma teoria reacionária ou por uma teoria revolucionária, isto é, ela circunscreve-se no âmbito da prática reacionária ou prática revolucionária” (p.113).

Já Krupskaja, esposa de Lênin, elaborou o primeiro plano de educação da União Soviética, depois da revolução de 1917. Nele a autora apresentava o princípio educacional da instrução politécnica e profissional.

Em vez de “instrução profissional” é preciso dizer “instrução politécnica”. O fim da escola é a formação não de limitados especialistas, mas de homens que sejam capazes de qualquer trabalho. Marx sublinha sempre e expressamente a necessidade da instrução politécnica, que é também de grande importância para a formação geral; o conceito de “politécnico” abrange a instrução quer no trabalho agrícola, quer no trabalho técnico artístico-artesanal; o conhecimento prático dos diversos ramos serve também para o desenvolvimento físico omnilateral e para formação de capacidades de trabalho universais” (KRUPSKAIA apud MANACORDA, 1989, p.314)

Assim, o pensamento pedagógico desenvolvido por Lenin e Krupskaja orientaram o desenvolvimento do sistema escolar da União Soviética, buscando a efetivação de uma escola única do trabalho.

Makarenko elabora uma pedagogia alicerçada na “educação dos sentimentos”, no trabalho e no “coletivo”. A “educação dos sentimentos” só é possível a partir da soberania dos valores coletivos sobre os individuais, pois o pensamento pedagógico de Makarenko incluía princípios democráticos. Para ele, não poderia haver educação senão na coletividade e por meio da vida e do trabalho coletivo. Portanto, sua proposta educacional estava diretamente comprometida com a construção da sociedade socialista. Segundo Makarenko, os alunos deveriam formar-se com:

- um profundo sentimento de dever e da responsabilidade para com os objetivos da sociedade;
 - um espírito de colaboração, solidariedade e camaradagem;
 - uma personalidade disciplinada, com grande domínio da vontade e com vistas aos interesses coletivos;
 - algumas condições de atuação que impedissem a submissão e a exploração do homem;
 - uma sólida formação política;
 - uma grande capacidade de conhecer os inimigos do povo;
- (GADOTTI, 2002, p.135-136)

Com efeito, os princípios pedagógicos apresentados por esses pensadores foram estabelecidos a partir da necessidade da realização de uma teoria de caráter socialista em um determinado momento histórico. Porém, demonstram, ao mesmo tempo, que, para a realização de uma práxis pedagógica coerente com pensamento pedagógico socialista, é imprescindível considerarmos a íntima e necessária relação entre educação e trabalho no âmbito da formação humana bem como compreendermos os pressupostos da filosofia marxista e, principalmente, lutar pela construção de uma proposta de educação contrária à lógica do capital.

Portanto, no pensamento pedagógico socialista, a categoria trabalho ocupa lugar central. Pistrak (2003), educador e militante socialista, apresenta em sua obra “Fundamentos da Escola do Trabalho”, elementos essenciais para essa compreensão. Segundo o pensador socialista, para o desenvolvimento de uma educação baseada nos fundamentos do socialismo, torna-se necessária a compreensão de três elementos centrais: 1. sem teoria pedagógica revolucionária, não pode haver prática pedagógica revolucionária; 2. a teoria marxista é a teoria da transformação; 3. a teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz quando o próprio professor assumir o papel de um militante social ativo no seio da nova escola (PISTRAK, 2003).

A teoria pedagógica revolucionária é a teoria marxista, a qual o autor denomina, ao longo de sua obra, de “a teoria da transformação”. Para Pistrak, é imprescindível a instrumentalização dos alunos com ensino do conhecimento científico e da filosofia marxista; somente assim a classe trabalhadora poderá almejar a transformação social:

(...) o marxismo nos dá não apenas a análise das relações sociais, não somente o método de análise para compreender a essência dos fenômenos sociais suas relações recíprocas, mas também o método de ação eficaz para transformar a ordem existente no sentido determinado pela análise (PISTRAK, 2003, p.38).

A base da escola do trabalho, proposta pelo pensador, está centrada na relação da escola com a realidade e a auto-organização dos alunos. O estudo da realidade propiciaria aos educandos a sua compreensão na totalidade. Segundo Pistrak, é preciso demonstrar aos alunos que “os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo que existe (...)” (PISTRAK, 2003, p.35).

Já a auto-organização dos alunos relaciona-se com a capacidade destes de trabalharem coletivamente; o que compreende responsabilidade, obrigações e, principalmente, compromisso com a coletividade.

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social da criança (PISTRAK, 2003, p.50)

Os métodos escolares propostos por Pistrak são ativos e vinculados ao trabalho manual (trabalhos domésticos, trabalhos em oficinas com metais e madeiras, trabalhos agrícolas, desenvolvendo a aliança cidade-campo), ao trabalho agrícola ou ao trabalho industrial, nos quais os alunos deverão estar inseridos, de forma que participem em todas as modalidades segundo suas capacidades. A intenção do pensador era propiciar aos alunos a compreensão da totalidade do mundo do trabalho.

Assim como Pistrak, Antonio Gramsci (1891-1937), teórico marxista, aponta no trabalho o princípio educativo da formação humana. Gramsci, em seus escritos, explicita e denuncia a formação dualista que ocorre na escola, no contexto da sociedade capitalista moderna. Afirma a existência de uma escola humanista para a classe dominante e uma escola profissional para a classe trabalhadora. Para Gramsci (1991, p. 118), no contexto da sociedade capitalista moderna “a divisão da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se aos dominantes e aos intelectuais”. Dessa maneira, ele aponta a tendência profissionalizante da educação para os filhos de operários na sociedade capitalista; uma formação de acordo com a lógica da produção.

Ao mesmo tempo, o autor constrói sua crítica ao modelo de escola que visa somente satisfazer ensinamentos práticos e imediatos ligados à divisão técnica do trabalho. Para o pensador:

A crise terá uma solução que, racionalmente deveria seguir esta linha: a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2000, p.33)

A escola única ou escola unitária é a chave para compreendermos o pensamento pedagógico gramsciano. Gramsci, em seus escritos sobre escola, reconhece o caráter de classe desta. Por isso, ao fazer a crítica ao modelo de educação desenvolvido na sociedade moderna, propõe a instituição de uma escola diferente, que propicie a união entre trabalho intelectual e trabalho industrial, pois, para ele “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social” (GRAMSCI, 2000, p.40). Defende também a escola como um dever do Estado, que deve prover o ensino público e gratuito, como um direito de todo o cidadão, proporcionando a este a oportunidade de ser “governante”.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-se mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões em grupos ou castas.(GRAMSCI, 2000, p.36)

A escola unitária corresponderia primeiramente, ao nível inicial da escola elementar que:

(...) não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia e história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra concepções que poderíamos chamar de folclóricas (...) o resto do curso

não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze-dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária” (GRAMSCI, 2000, p.37).

Para Gramsci, o advento da escola unitária significa a existência de uma escola formativa e de caráter democrático. Além disso, indica a formação de um novo homem, pois essa formação educativa é imprescindível para uma formação humana de caráter omnilateral. Conforme esse autor, a escola pode possuir outras funções além de reprodutora das ideologias dominantes, podendo promover e ser um terreno de luta para a superação de visões fetichizadas. Isto é, a educação deve garantir aos filhos da classe trabalhadora o acesso à cultura historicamente construída e ao conhecimento científico. A escola torna-se, desse modo, autenticamente formativa, tendo como princípio educativo da escola unitária o trabalho:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural do trabalho”. O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os elementos que o libertam de toda magia ou bruxaria e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética do mundo, para a compreensão do Movimentado devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro” (GRAMSCI, 2000, p.43)

Por conseguinte, a escola unitária é a superação da escola classista. Ao propor esse novo modelo de educação, Gramsci atinge diretamente a formação histórica da escola moderna: a escola de classes. E, como outros teóricos marxistas, reforça a necessidade da união educação e trabalho no âmbito da formação humana. Ou seja, existe por parte dos teóricos marxistas, especificamente em seus escritos sobre educação, a preocupação de unir trabalho e ensino como atividade consciente de intervenção e transformação da realidade²⁵.

Nesse sentido, a educação, ela própria um processo de trabalho, refere-se ao desenvolvimento histórico da sociedade e, por sua vez, cumprirá uma função ideológica e

²⁵ Para além dos conflitos sobre o debate da relação trabalho e educação, interessa-nos, neste momento, realizarmos o debate pedagógico sobre essa relação, para assim compreendermos os pressupostos filosóficos da Pedagogia Socialista.

política no âmbito desta. Sabemos que a relação trabalho e educação historicamente configura-se a partir de um jogo de interesses. A escola, como forma institucionalizada de educação, foi historicamente adaptando-se conforme as necessidades do tempo histórico ao qual pertencia. Se, inicialmente, a proclamação da escola universal, gratuita e obrigatória possuía um caráter revolucionário, ela foi redimensionada a partir de afirmações como a de Adam Smith, um exemplo de discurso entre os clássicos da economia política: “*instrução para os trabalhadores, porém em doses homeopáticas*”, defendendo um mínimo de educação para os trabalhadores o que somente lhes permitiria o exercício limitado de poder na sociedade capitalista.

O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravização do trabalhador. Em consequência, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria o domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2005, p.232).

A história da educação, a partir das bases do modo de produção capitalista, demonstra-nos, que inscreve-se no mais amplo processo de relações hegemônicas, sendo utilizada principalmente como instrumento ideológico. Logo, para pensarmos a educação na perspectiva da luta pela emancipação humana e para a transformação social, faz-se necessário resgatar o debate pedagógico de dois conceitos principais: “*a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora*. De fato, nenhuma das duas é viável sem a outra” (MÉSZÁROS, 2002, p.65). Outra questão importante é que a necessidade de superação do modelo educacional atual não se separa do papel da educação na transformação social radical com vistas à construção do socialismo.

Mészáros (2005), retomando a função social educativa da escolarização na sociedade capitalista, afirma que a educação historicamente é marcada por um quadro de

valores ideológicos arraigados aos interesses dominantes por meio da *interiorização*, que funciona pela legitimação da ordem social estabelecida. Nesse sentido,

(...) o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de *valores* no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam *automaticamente*. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares *interiorizam* as pressões externas; eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos “contribuem para manter uma concepção de mundo” e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção de mundo (MÉSZÁROS, 2006, p. 264).

Logo, ao discutirmos a educação na sociedade atual, adentramos em questões mais amplas, principalmente no debate pedagógico sobre o papel da educação na sociedade, contrariando as estruturas educacionais dominantes que, por sua vez encontram-se diretamente vinculadas à formação da classe trabalhadora. Isso se sustentaria somente com uma concepção mais ampla de educação e de escola, para assim, mudar radicalmente a lógica mistificadora do capital. A educação que romperá com a concepção limitada e interessada de educação está diretamente vinculada ao pensamento pedagógico socialista.

Segundo Mézáros (2005), para a concretização de uma nova ordem social metabólica diferente e da educação de caráter socialista, fundamentada numa teoria pedagógica revolucionária, se torna imprescindível reconhecermos que:

(...) nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da **transformação social emancipadora** e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas (p. 76).

A educação na sociedade capitalista atua justamente na contramão deste processo, ao realizar duas funções essenciais: “(...) (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de

controle *político*” (MÉSZÁROS, 2006, p.275). O autor ressalta que, sendo a sociedade capitalista a mais desigual de toda a história humana, ela precisa dispor de instrumentos que perpetuem e solidifiquem essa hegemonia, tratando a educação, como forma e meio de manutenção do sistema ideológico:

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. (MÉSZÁROS, 2005, p.45)

Para Mézáros (2005), a reformulação da educação torna-se inviável se não houver uma mudança correspondente no quadro social. Nesse sentido, o autor reforça que:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p.27).

Entendemos que, o debate pedagógico a respeito do papel da educação na transformação social está diretamente relacionado ao pensamento pedagógico socialista. Por sua vez, o pensamento pedagógico socialista encontra-se conectado com as alternativas da construção do socialismo. Nesse sentido, a questão da teoria pedagógica socialista remete-nos à compreensão de que esta tem como objetivo o projeto sociedade socialista e como método o materialismo histórico dialético. Por isso, a necessidade do entendimento de que o termo pedagogia socialista e pedagogia marxista são complementares.

Tendo por referência essa compreensão, podemos concluir que: pensar um projeto de transformação social no interior do modo de produção capitalista implica necessariamente assumirmos radicalmente estratégias para a sua realização. A educação, como processo de formação humana, faz parte dessa estratégia.

No âmbito da formação de educadores do MST, compreender isso torna-se imprescindível, pois a formação docente, concretamente fundamentada na filosofia da

práxis, possibilita a prática social dos educadores como atividade prática humana transformadora, isto é, a filosofia da práxis – entendida como a própria filosofia marxista – estabelece condições históricas necessárias para a realização de ações de caráter revolucionário, visando à transformação social.

Por conseguinte, o desafio a que nos propomos, no próximo capítulo, é o de aprofundarmos o conceito de práxis, especificamente a partir da obra de Vázquez (1968) intitulada “Filosofia da Práxis” bem como a partir das teses de Marx contra Feuerbach. Propomo-nos também o desafio de debatermos a partir do conceito gramsciano de intelectuais orgânicos, entendidos como agentes da hegemonia, que, por meio da prática social fundamentada na filosofia da práxis e do Partido, atuam em contato com os “simplórios” para a elevação e desenvolvimento da consciência revolucionária. Realizaremos este debate com o intuito de analisarmos a formação de educadores militantes do MST no curso de Pedagogia da Terra/Turma Antonio Gramsci, o que será realizado a partir das entrevistas com educandos bem como da análise da base teórica do curso.

3. CAPÍTULO III: A necessidade histórica da Filosofia da Práxis na formação de educadores

A formação de “*educadores das causas revolucionárias ou educadores militantes*” pressupõe a necessidade dessa formação estar diretamente vinculada a uma filosofia de base teórica-prática revolucionária, ou seja, a Filosofia da Práxis. Segundo Zanella (2004), a formação docente com base na filosofia marxista “é uma das possibilidades concretas de formação docente como intelectual orgânico da classe trabalhadora, na luta pela superação da sociedade capitalista” (p.23).

Tal questão surge, ao investigarmos a formação de educadores militantes no MST. Ao desvelarmos a concepção filosófica e ontológica da Pedagogia Socialista – compreendendo-a como a teoria pedagógica de base revolucionária – fazemos com intuito de demonstrar que esta concepção de educação está fundamentada na Filosofia da Práxis e expressa, ao mesmo tempo, a potencialidade da educação das massas no âmbito da transformação social e, por outro lado, o papel dos intelectuais na formação da consciência revolucionária. Assim, a partir dessa compreensão, o objetivo deste capítulo passa a ser o de apreender a Filosofia da Práxis, como filosofia transformadora e demonstrar a sua necessidade de estar articulada à formação de educadores do campo que se transformem em intelectuais orgânicos comprometidos com a luta do Movimento. Ao nos propormos o desafio de questionar a base teórico-metodológica do curso, estabelecemos algumas questões norteadoras: Qual a concepção filosófica da proposta político-pedagógica do curso de Pedagogia da Terra/Turma “Antonio Gramsci”? Essa concepção tem como fundamento uma teoria pedagógica que corresponde aos interesses do Movimento em relação a formação de educadores militantes?

3.1. A concepção da práxis em Marx

Em Marx, o conceito de práxis está relacionado à uma atitude humana transformadora tanto da natureza quanto da sociedade. Anterior a Marx, a filosofia idealista, particularmente a de Hegel, possuía o mais alto grau de “consciência da práxis” (VÁZQUEZ, 1968). Posteriormente a Hegel, os hegelianos de esquerda reconheciam a relação entre filosofia e prática, porém tinham em mente uma filosofia crítica que transformasse por si mesma a realidade. Exatamente essa era a limitação, a impotência da atividade teórica, articulada à uma prática, atividade real, transformadora do mundo, pois essa é a essência da Filosofia da Práxis situada no pensamento marxiano. Nesse sentido, a passagem das falsas concepções idealistas para a verdadeira Filosofia da Práxis está ligada “a uma necessidade prática: transformação da realidade” (VÁZQUEZ, 1968, p.122).

Vázquez (1968) afirma que a elaboração da práxis, como categoria central da filosofia marxiana, deu-se desde as Teses sobre Feuerbach, obra posterior aos Manuscritos e contemporânea à “A Ideologia Alemã”. Ao contrário dos idealistas, Marx assume a filosofia não como um instrumento teórico somente, mas, sim, como instrumento de transformação do real, pois “a filosofia por si mesma, como crítica do real, não transforma a realidade. Para mudar a realidade, a filosofia tem que realizar-se” (Ibidem, p.125). Assim, é importante ressaltar que:

(...) a teoria, que por si não transforma o mundo real, torna-se prática quando penetra na consciência dos homens. Dêsse modo, ficam estabelecidos seus limites e a condição necessária para que se torne prática; por si só ela é inoperante e não poder substituir a ação, mas se torna efetiva – um poder material – quando aceita pelos homens (Ibidem, p.127).

Portanto, a passagem da filosofia à realidade requer a mediação dos homens, isso só ocorre por meio da aceitação pelos homens da teoria, que é a condição essencial de uma práxis verdadeira; porém esta ainda não se constitui como atividade transformadora. Segundo Vázquez (1968):

É preciso determinar, em primeiro lugar, o tipo de teoria que há de ser aceita e que há de passar à própria realidade; é preciso igualmente determinar o tipo de homens concretos que, uma vez fazem sua crítica, a convertem em ação, em práxis revolucionária. Primeira determinação: a crítica há de ser radical. Segunda: os homens chamados a realizar a

filosofia, como mediadores entre ela e a realidade, são, em virtude uma situação histórica particular, os proletários (Ibidem, p.128).

Para Marx, a classe trabalhadora não pode emancipar-se sem passar pelo conhecimento da teoria da práxis. No sentido antropológico – apresentado por Marx – o proletariado é visto como a classe destinada à libertar-se, portanto, como sujeito de uma práxis revolucionária. Como os economistas do século XVIII, Marx apreendeu que o trabalho humano é a fonte de todo valor e de toda a riqueza. Mas, para além disso, questionou-se: “Porque se o trabalho é a fonte de toda a riqueza, os sujeito dessa atividade – o operário – se encontra numa situação tão desigual e desvantajosa com relação ao capitalista?” (VÁZQUEZ, 1968, p.134). Assim, compreendeu que, na economia burguesa, o trabalhador só interessa enquanto trabalhador, enquanto força de trabalho, que produz riqueza e não como ser humano.

Com efeito, no capitalismo, a essência humana do operário é negada e mutilada na produção. Na economia burguesa, ocorre a aplicação conseqüente da negação do homem, o trabalho humano só lhe interessa como produção de bens visando ao lucro, como categoria meramente econômica.

Ainda para Marx, a atividade produtiva, como uma práxis, produz também formas de alienação; ela não se verifica somente na relação sujeito/objeto, mas também como relação operário e os outros homens. Há uma alienação entre os seres humanos, produzindo o processo de trabalho um tipo peculiar de relação entre os homens: as relações sociais que, mais tarde Marx denominará de relações de produção.

Nesse sentido, o trabalho, por um lado, nega o homem e, por outro, afirma, na medida em que o produz como tal. Assim, “se o trabalho humano fosse marcado por uma negatividade absoluta – perda total do humano, degradação em sentido lato ao nível animal ou coisa - , não poderíamos conceber o trabalho a maneira pela qual ele produz o homem enquanto homem” (Ibidem, p.138)

A objetivação é uma necessidade para o homem manter seu estatuto humano e dá-se por meio do trabalho. O processo de trabalho humano está ligado à necessidade. O homem é um ser de necessidades e exatamente por isso produz para satisfazê-las, contudo, também inventa ou cria suas próprias necessidades.

Na medida em que o homem cria suas próprias necessidades, se cria ou se produz a si mesmo. Mas essa produção do homem passou pelo tipo particular de produção que é a produção alienada; ou seja, a objetivação revestiu-se historicamente da forma de uma objetivação alienada, sem que por isso o homem, como ser social, tenha deixado de afirmar-se, de produzir a si mesmo (Ibidem, p.142).

Em Marx, a alienação aparece como uma fase necessária do processo de objetivação, que o homem há de superar, quando se verificarem as condições necessárias, a fim de que possa desdobrar sua verdadeira essência.

Nas teses sobre Feuerbach, o problema sujeito/objeto é abordado como relações entre sujeito-objeto. Para Marx, o homem é por essência um ser que necessita objetivar-se de modo prático, material, produzindo, assim, o mundo humano. “Produzir é, por um lado, projetar-se, objetivar-se no mundo dos objetos produzidos por seu trabalho, produzir é igualmente, integrar a natureza no mundo do homem, fazer com que a natureza perca seu estado de pura natureza, em si, para converter-se em natureza humanizada (Ibidem, p.144).

O homem só existe na relação prática com a natureza, uma relação ativa, produtiva. Essa é o objeto ou a matéria da atividade humana. A natureza só existe para o homem à medida em que ele a transforma e a humaniza com seu trabalho. Se não tocada pelo homem, é nada para ele. A partir do momento que ela toma um sentido, revela-se a prioridade ontológica.

3.2. Questões fundamentais para a elaboração da Filosofia da Práxis

De acordo com Vázquez (1968), a práxis aparecerá como fundamento (Tese I), critério da verdade (Tese II) e finalidade do conhecimento. A Tese I demonstra que:

O principal defeito de todo o materialismo até aqui (incluído o de Feuerbach) consiste em que só capta o objeto, a realidade, a sensibilidade, só é apreendido sob a forma de objeto ou de intuição, não com atividade humana sensível, como praxis; não subjetivamente. Eis porque, em oposição ao materialismo, o aspecto ativo foi desenvolvido de maneira abstrata, pelo idealismo, que naturalmente, desconhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis – realmente distintos dos objetos do pensamento: mas não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva. Por isso, em A essência do Cristianismo, considera apenas o comportamento teórico como autenticamente humano, enquanto que a praxis só é apreciada e fixada em sua forma fenomênica judaica e suja. Eis porque não compreende a importância da atividade “revolucionária”, da atividade “prático-crítica” (MARX, 2006, 11-12).

Essa tese, contrapõe o materialismo tradicional e o idealismo, na forma que concebe o objeto e a relação cognoscitiva do sujeito com aquele. Segundo Vázquez (1968), Marx formula uma concepção de objeto como produto da atividade subjetiva, porém entendida não mais abstratamente e, sim, como atividade real objetiva/material.

A verdadeira atividade é revolucionária, crítico-prática; o que vale dizer, transformadora e, portanto, revolucionária, mas ao mesmo tempo crítica e prática, ou seja, teórica e prática : teórica sem ser mera contemplação, já que é a teoria que guia a ação, e prática, ou ação guiada pela teoria . A crítica – a teoria, ou a verdade que contém – não existe à margem da práxis (Vázquez, 1968, p.153).

Assim, o verdadeiro sentido da tese I é o de conceber o objeto como produto da atividade humana e entender essa atividade como atividade real, objetiva, sensível, isto é, como práxis. Já na Tese II, Marx apresenta a práxis como critério da verdade:

A questão a saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é um questão teórica, mas prática. É na praxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não - realidade do pensamento isolado da praxis - é uma questão puramente escolástica (Marx, 2006, p.12).

Portanto, um conhecimento para ser verdadeiro precisa sair da esfera do pensamento, adquirir corpo na realidade, sob forma de atividade prática, pois a prática é o “caráter terreno do pensamento” (VÁZQUEZ, 1968). “A ação transformadora da realidade tem um caráter teleológico, mas os fins que se pretendem materializar estão, por sua vez, condicionados e têm (a ação) por base o conhecimento da realidade que se quer transformar. Se ao atuar são atingidos os objetivos que se perseguiram, isso significa que o conhecimento de que se partiu para traçar os objetivos é verdadeiro. (p.156)

Na tese III, é ressaltada a prática revolucionária como práxis que transforma a sociedade:

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ela deve, por isso, separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da sociedade. A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como práxis revolucionária (Marx, 2006, p.12).

Para Vázquez (1968), Marx tem em mente, nesse momento, a idéia da transformação social, sustentada inicialmente pelos iluministas e materialistas do século XVIII, e que Feuerbach e os socialistas utópicos, no século XIX, nada mais fazem do que estender.

Na concepção iluminista²⁶, a educação, permite que o homem passe do reino das “sombras”, da “superstição”, para o reino da razão. Educar é transformar a humanidade. Quem são esses educadores que devem educar a sociedade? São os filósofos do Iluminismo, a sociedade só deixa sua consciência ser moldada. O homem aqui apresenta-se como ser passivo, que se deixa modelar. Portanto, “(...) essa concepção de educação se encontra no centro de toda tentativa de transformação da sociedade pelo caminho meramente pedagógico, e não pelo caminho prático revolucionário”. (VÁZQUEZ, 1968, p.159).

²⁶ Para concepção “o homem é produto das circunstâncias, do meio; é determinado por este (teoria de Voltaire na França), mas não rigorosamente, porquanto junto à influência do meio admite-se a influência ainda mais decisiva da educação. O Iluminismo – particularmente o alemão, com Goethe, Herder – concebe a transformação humana como vasta empresa da educação. Essa concepção da transformação educativa da humanidade tem por idéia do homem como ser racional. O progresso da humanidade exige a dissipação dos “preconceitos” e o domínio da razão. Basta iluminar, esclarecer a consciência com a luz da razão, para que a humanidade progrida, entre na idade da razão e viva num mundo construído de princípios racionais” (VÁZQUEZ, 1968, p.158)

Diferentemente da concepção de reforma social iluminista, Marx afirma que na tarefa da transformação social, os homens não podem dividir-se em ativos e passivos; por isso não se pode aceitar o dualismo entre “educadores e educandos”. Segundo Vázquez, a negação desse dualismo – assim como da concepção de um sujeito transformador que fica ele próprio imune à transformação – implica a idéia de práxis incessante, contínua, na qual se transformam tanto o objeto como o sujeito. “Ao transformar a natureza – dirá Marx em outro trabalho – o homem transforma sua própria natureza, num processo de auto-transformação que nunca pode ter fim. Por isso, jamais poderá haver educadores que não necessitem, por sua vez, serem educados” (Ibidem, p.160)

Assim, a transformação prático-revolucionária das relações sociais, o homem, como sujeito da transformação, modifica as circunstâncias afirmando seu domínio sobre elas, e, ao mesmo tempo, modificando a si mesmo, elevando sua consciência. Tal compreensão esta presente na tese XI, que deve ser situada exatamente em relação à práxis revolucionária como a ação sobre as circunstâncias é inseparável de uma ação sobre as consciências.

Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, o que importa é transformá-lo (Marx, 2006, p.14).

A tese acima, escrita por Marx, deixa clara a sua compreensão do papel da filosofia, como um objeto de ação, pois, “se se trata de transformar o mundo, é necessário repelir a teoria que é mera interpretação, e aceitar a filosofia ou a teoria que é prática, isto é, que vê o mundo como objeto de práxis. A filosofia é a filosofia da transformação do mundo; é a teoria da práxis, no sentido da teoria – e, portanto, compreensão, interpretação – que torna possível sua transformação” (Vázquez, 1968, p.163).

Para Vázquez, a tese XI assinala a ruptura do pensamento de Marx com todo o pensamento filosófico anterior. É aí que o marxismo aparece como uma revolução que abala a problemática, o objeto e a função da filosofia : “(...) a passagem da interpretação à transformação, ou do pensamento à ação, acarreta por sua vez uma revolução teórica que o marxismo deve levar a cabo com a relação à práxis revolucionária do proletariado: a passagem do socialismo, como utopia ou ideologia, ao socialismo como ciência” (p.163)

A transformação da teoria em ciência é condição indispensável à práxis revolucionária. Em “A ideologia Alemã”, escrita em 1845, com a colaboração com

Friedrich Engels, Marx constitui como etapa decisiva no processo de transformação do socialismo em ciência ou de passagem a uma problemática científica. A concepção materialista da história deve fundamentar e torna possível a ação revolucionária do proletariado. Trata-se de explicar as formações ideológicas com base na prática material e não explicar partindo do mundo das idéias. “A destruição das “ilusões ideológicas” aparece em Marx como condição necessária para a elaborar uma teoria da transformação revolucionária da sociedade existente”. Como afirma Marx:

(...) tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto o que produzem, como o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX, 2006, p. 28).

A produção aparece como a condição fundamental de toda história e produz o próprio homem. A partir desse entendimento, Marx elabora duas categorias fundamentais do materialismo histórico: forças produtivas e relações de produção. As forças produtivas determinam²⁷ as relações de produção que, por sua vez, condicionam as formas ideológicas e o Estado. Marx caracteriza as relações de produção como relações sociais que estão em consonância com o desenvolvimento das forças produtivas. A contradição dá-se quando as relações de produção transformam-se num entrave ao incremento das forças produtivas. Produz-se a contradição que assume forma de um antagonismo de classe.

De acordo com Vázquez (1968):

O aguçamento dessa contradição torna necessária a revolução, que surge assim como uma atividade prática dos homens – mais exatamente do proletariado – condicionada por certo nível de desenvolvimento de forças produtivas e da contradição correspondente com as relações de produção. O comunismo, por sua vez, parece uma solução não utópica e sim científica, ou seja, a solução que corresponde a certas condições históricas e sociais, dentro das quais a ação dos homens – como revolução proletária – tem um fundamento histórico, real e objetivo (p.167).

²⁷ “(...) Segundo a concepção materialista da história, o elemento determinante da história é, *em última instância*, a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx, nem eu dissemos outra coisa a não ser isto. Portanto, se alguém distorce esta afirmação para dizer que o elemento econômico é o *único* determinante, transforma-a numa frase sem sentido, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, mas os diversos elementos da superestrutura (...) exercem igualmente ação sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam de maneira preponderante sua *forma*.” (Engels, in: Marx e Engels, 1987, p. 39, grifos do autor).

A necessidade da transformação social surge da contradição entre forças produtivas e relações de produção. No entanto, para que essa transformação ocorra o proletariado deve-se reconhecer como classe, reconhece a necessidade da luta pela revolução. A luta deverá implicar a luta contra a classe dominante, o Estado capitalista, a propriedade privada dos meios de produção e, principalmente, a revolução comunista necessita da criação em massa da consciência comunista para que seja possível a criação da nova sociedade.

Por conseguinte, ressaltamos que para ocorrer a transformação social efetiva, faz-se necessária a compreensão concreta da teoria que fundamenta a revolução, ou seja, a filosofia da práxis, pois como afirmava Lenin: “sem teoria revolucionária, não há Movimento revolucionário”.

O Manifesto do Partido Comunista, escrito por Marx e Engels, é dirigido e vinculado às necessidades práticas revolucionárias. Para Vázquez (1968), Manifesto é uma teoria da organização da revolução, ou seja, a passagem da teoria para a prática; responde ao questionamento de como se passar da teoria para a ação. Segundo, o Manifesto, isso só se daria por meio de um organismo que aglutinasse e dirigisse os objetivos da teoria revolucionária, isto é, o Partido.

Um organismo mediador entre teoria e prática é o partido. “O Partido, por sua vez, não é invenção de determinados indivíduos, correspondendo, na realidade, à necessidade de passar da teoria à ação, quando se apresentam as condições reais e históricas necessárias”. (Ibidem,p.175). O Manifesto é a teoria revolucionária da ação, nele manifesta claramente o marxismo como filosofia da práxis, da transformação revolucionária do mundo.

A teoria que, num determinado momento, oferece ao proletariado uma consciência de seus interesses particulares, de classe, de seu lugar no processo histórico, e de sua missão, de acordo com as possibilidades objetivas inscritas nesse processo, é exatamente o marxismo; daí que este possa apresentar legitimamente como filosofia do proletariado (...) o marxismo revela a verdadeira situação do proletariado e, por outro lado, descobre a necessidade histórica e a possibilidade objetiva de uma práxis revolucionária que tem como objetivo a criação de uma nova sociedade (Ibidem, p.298).

Para a atividade revolucionária do proletariado, o marxismo aparece como consciência de sua práxis na medida em que lhe permite compreender sua necessidade da transformação social.

De acordo com Gramsci, a construção de uma nova concepção de mundo acontece a partir de um Movimento que deve ocorrer no âmbito da classe subalterna e, principalmente, deverá ser orientado pelos seus intelectuais orgânicos. De acordo com a teoria gramsciana, a forma mais elaborada da concepção de mundo está diretamente ligada à Filosofia da Práxis, que se refere ao marxismo.

Portanto, a consciência revolucionária só é possível por meio da assimilação crítica desse conhecimento científico e filosófico. Gramsci afirma que as classes populares não possuem consciência teórica de suas ações que, por sua vez, são contraditórias. Para ele existem duas formas de consciência distintas: a consciência da ação e a consciência verbal. A consciência da ação é o agir coerente; a consciência verbal é confusa, provocada pela ação da classe dominante. A superação dessa consciência contraditória dá-se por meio da consciência política.

No âmbito da formação da consciência humana, não podemos menosprezar o papel da ideologia dominante, que, como ideologia hegemônica, obscurece a percepção da luta de classes inerentes à sociedade capitalista. No marxismo, a concepção de ideologia está relacionada à ocultação da realidade para atender aos interesses de uma determinada classe social. Segundo Marx e Engels:

As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, a sua força espiritual (ideológica) dominante. (...) As idéias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como idéias; portanto a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as idéias de sua dominação (MARX & ENGELS, 1989, p.18)

Marx e Engels evidenciam, portanto, o fato de que a ideologia dominante nada mais é que a expressão ideal das relações materiais dominantes de determinada época; as idéias exprimem a realidade material, correspondendo aos interesses de classe. Ao mesmo tempo, a teoria marxiana ressalta a questão da contradição que é inerente a qualquer fato social. Demonstra, assim, que, apesar da ideologia dominante reveste-se de caráter de universalidade, ela “(...) resulta de correlações de forças existentes no interior do próprio bloco dominante, onde também se verificam fracionamentos e disputas por hegemonia” (RUMMERT, 2007, p. 22).

A temática da hegemonia é discutida por Gramsci. Segundo ele as práticas de manutenção da hegemonia dominante estão diretamente ligadas às questões de direção intelectual. A classe dominante, por meio de sua ação no campo ideológico dirige, difunde sua concepção de mundo. Para garantir-se, conta com o apoio dos intelectuais que servem como forma de articulação entre o Estado e a hegemonia e seus aparelhos, como: escola, Igreja, meios de comunicação, etc. Assim, mantém-se o *status quo*.

Gramsci, em seus estudos, demonstra que os intelectuais estão organicamente ligados ao grupo dominante, assumindo assim a função de “agentes da hegemonia”. No entanto, o autor focaliza o problema dos intelectuais sob outra dimensão, a que nos interessa por ora. Ao utilizar a denominação “intelectuais orgânicos” como força potencial ligada organicamente a classe trabalhadora, Gramsci (1989) demonstra a possibilidade da efetiva “reforma intelectual e moral” que levará toda massa a aceder à filosofia da práxis.

A filosofia da práxis não busca manter os “simplórios” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contrato entre os intelectuais e os simplórios não é para limitar uma atividade científica, e para manter uma unidade ao nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas pequenos grupos de intelectuais (GRAMSCI, 1989, p.20)

Embora a classe subalterna possua uma concepção de mundo fragmentada, dominada pela ideologia dominante e imersa no senso comum, ainda há formas de libertação. Primeiramente, porque, segundo Gramsci (1989), o senso comum possui um núcleo sadio, que é o bom senso. Este, caracteriza-se como um espaço em que reside a possibilidade da construção de uma nova concepção de mundo coerente, unitária e crítica. E, ainda, a ação dos intelectuais orgânicos, partindo desse núcleo sadio do “senso comum” das massas, poderá por meio de sua prática social fundamentada da filosofia da práxis, elevar a concepção e desenvolver a consciência de classe.

A organicidade do pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simplórios se verificassem a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais fossem, organicamente, os intelectuais daquela massa, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social (GRAMSCI, 1989, p.15).

Assim, a unidade entre os intelectuais e as massas proporcionará o acesso e a compreensão da teoria revolucionária, o que culminará na formação de uma “nova cultura”. Desse Movimento, surgem as novas elites de intelectuais, provindas da própria massa; ao mesmo tempo, segundo Macciocchi (1990), surge também como condição para o sucesso do processo revolucionário, o Partido.

Em Gramsci, ocorre a ampliação da noção de partido como “O Príncipe Moderno” e “intelectual coletivo”. Para as massas, o Partido organizado torna-se imprescindível, como sujeito coletivo que elabora e difunde as concepções de mundo e de transformação da sociedade.

O partido, enquanto “intelectual coletivo”, traduz a necessidade de uma formação ideológica com caráter de massa, como condição indispensável para o próprio exercício da hegemonia. Se o papel específico dos intelectuais é orquestrar o consenso e servir de cimento entre infra e superestrutura, cabe ao “intelectual coletivo”, pela sua solidez e pela sua coesão, servir como tecido integrador do bloco histórico. Ele é como uma só cabeça que pensa através de mil cérebros, o lugar geométrico de todas as inteligências, de todas as culturas, de todas as especialidades, precisamente porque ele é chamado a conhecer e dominar toda a realidade nacional e internacional, a agir sobre ela para transformá-la; ele é a força capaz de içar as massas ao mais alto nível da consciência intelectual da vanguarda; uma espécie de “homem coletivo” ou uma força intelectual homogênea suscetível de articular as relações complexas entre massas-partido-grupo dirigente (MACCIOCHI, 1980).

A teoria gramsciana propõe a discussão do Partido Político como “intelectual coletivo”, formado por intelectuais orgânicos que buscam a formação e a elevação das massas à consciência revolucionária. Assim, como um espaço coletivo, o Partido engendra a formação intelectual de seus membros, visando à práxis revolucionária. Partindo dessas conclusões, evidenciamos o papel do Movimento como se um sujeito coletivo em potencial, capaz de articular a formação de intelectuais orgânicos que elaboram e difundem concepções de mundo ligadas aos seus princípios de luta, entre eles a luta incessante pela transformação social.

Eu acredito que todos nós precisamos ser intelectuais orgânicos, aqueles intelectuais que estejam junto com o simples, que discutam com o simples questões, consiga elevar, o nível de consciência do simples, do acampado, do assentado há mais tempo e, também daquele que chegou nas bases; elevar o nível de consciência deles. Fazer com que eles consigam compreender a necessidade da luta maior, da luta pela transformação social, uma outra forma, um outro sistema. Então, o intelectual orgânico,

é aquela pessoa que possa pensar a organização por dentro, junto com o povo, numa possibilidade de elevar o nível de consciência de outras pessoas. Gramsci também dizia que todo homem é filósofo porque todo homem pensa, mas nem todo homem cumpre o papel de filósofo. Nós temos que fazer com que essa base também comece a perceber que é filósofo e possa cumprir com seu papel de pensar o Movimento. Esse é o papel do intelectual orgânico, de fazer com que o simples, a base, eleve a consciência, por isso todo educador é um intelectual orgânico, tem que estar organicamente ligado ao Movimento. Elevar o nível de consciência do educando, jovens e adultos, do educando criança, adolescente, para que eles consigam aprender a pensar a organização e consigam que nós possamos avançar na educação. Por isso o MST tem a educação como elemento fundamental, necessário para a elevação do nível de conhecimento, do avanço da organização e das lutas. Então o intelectual orgânico é esse que faz e é consciente lá no meio do povo e consegue elevar o nível de consciência dessas pessoas, que elas passem do senso comum, deixe de pensar que as coisas são naturais, comece a problematizar as coisas, que as coisas são historicamente construídas na sociedade, que nada é natural, que se hoje é assim, amanhã pode ser diferente! (Depoimento de educando turma “Antonio Gramsci”)

O referencial teórico marxista – gramsciano, possibilita-nos a compreensão do Movimento Sem Terra como um espaço coletivo de luta social e, para além disso, no contexto dessa pesquisa e no contexto do curso, a compreensão do processo de formação de educadores militantes do MST no curso de Pedagogia da Terra como intelectuais orgânicos vinculados a esse sujeito coletivo que, por meio de sua práxis, busca a transformação social.

Atualmente, o que percebemos, é que o pensamento gramsciano se faz necessário e imprescindível para efetuarmos ações rumo à transformação social. Dada a complexidade da realidade social em que vivemos, na qual forças da classe trabalhadora encontram dificuldades na efetivação e difusão de uma chamada ‘vontade coletiva’ na perspectiva da transformação (Rabelo *et al*, 2008, p.155)

Pensar um projeto de transformação social no contexto atual, marcado pela égide do capital, implica, para o MST, formação de intelectuais orgânicos na Filosofia da Práxis para fortalecimento e continuidade da luta. Daí a necessidade histórica da retomada da Filosofia da Práxis no âmbito da formação de educadores do campo. O desafio que foi proposto para educadores militantes do Movimento, que foram os educandos do curso de Pedagogia da Terra/Turma “Antonio Gramsci”, foi com esse intuito, de se apropriarem do conhecimento científico para assim qualificarem suas ações no âmbito do Movimento.

O compromisso que a gente assume é de repassar esse conhecimento lá na base. Ter esse compromisso de trabalhar com a organização do Movimento Sem Terra, pela organização do Movimento Sem Terra. Por acreditar, em primeiro lugar, que a luta é necessária, é justa. A luta pela terra, a luta pela transformação social, que só é possível viver melhor dentro de outro sistema. Em segundo lugar, por ser indicado pelo Movimento social. Se eu fui indicado, se eu não tivesse sido indicado, eu estaria lá trabalhando na roça; como eu fui indicado, tive esse privilégio de poder estudar, de cursar um ensino superior. Se eu fui indicado, eu tenho um compromisso de trabalho junto à base, na formação de educadores, trabalhar com a organização do acampamento, trabalhar com a organização da produção, trabalhar com vários setores que se interligam, que no Movimento Sem Terra nada é separado. Então, eu tenho esse compromisso, e por ter esse compromisso, se eu me formar e se não me formar também meu compromisso continua com a luta, ou seja, na educação diretamente na escola, na formação de educadores, ou seja, no trabalho de formação político-ideológica, ou trabalhar com a organização do acampamento ou trabalhar na cooperativa no setor de produção. O compromisso é esse, é assumir o compromisso com a luta, aquilo que é o MST, fazer parte dele, ser integrante dele, e não só ser, vou me sentir parte dele, pertencer a esse Movimento, eu vou trabalhar nesse Movimento, porque foi esse Movimento que me proporcionou esta possibilidade (Depoimento de educando turma “Antonio Gramsci”)

As elaborações gramscianas sobre o papel do intelectual orgânico formado na Filosofia da Práxis possuem uma atualidade radical para o Movimento, pois o pensamento gramsciano é marcado pela possibilidade concreta do processo revolucionário. Expressa também a necessidade orgânica da classe trabalhadora constituir-se como intelectuais, o que, no âmbito do Movimento, é imprescindível. Na perspectiva gramsciana, o papel dos intelectuais não é de impor seus conhecimentos sobre os “simplórios”, mas de construir com eles o processo de elevação à consciência crítica.

A elevação intelectual dos quadros do Movimento implica diretamente o compromisso com este, sendo também condição fundamental para a luta. No entanto, não podemos desconsiderar a importância da formação de quadros de dirigentes de novo tipo, e que esta deve estar imbricada com uma filosofia de base teórica-prática revolucionária, a Filosofia da Práxis, o fundamento filosófico da Pedagogia Socialista. Esta questão remete-nos aos questionamentos já indicados na introdução do capítulo: Qual a concepção filosófica referência da proposta político-pedagógica do curso de Pedagogia da Terra/Turma “Antonio Gramsci”? Essa concepção tem como fundamento uma teoria pedagógica que corresponde aos interesses do Movimento Sem Terra em relação a formação de educadores militantes?

3.3 A base teórica do curso de Pedagogia da Terra Unioeste/PR, turma “Antonio Gramsci”

De acordo com Freitas (1995), uma teoria educacional pressupõe “uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos” (p.93). Compreendemos, assim, que teoria pedagógica e projeto histórico estão articulados. No caso do MST, a educação apresenta-se como instrumento de luta. Ao longo de sua trajetória, o Movimento vem construindo uma proposta pedagógica que pressupõe uma teoria educacional cuja concepção de educação esta apoiada num projeto histórico determinado. O Movimento intensificou, cada vez mais, suas lutas, procurando desenvolver a educação interna de seus integrantes e buscando qualificar sua formação. A luta por escola, nas áreas de acampamento e assentamento, ocorrem e ocorreram com vista à organização e formação de seus militantes.

Ao se constituir como Movimento social, o MST ainda não possuía uma proposta sistematizada educação; essa proposta surgirá no âmbito da necessidade. Inicialmente, preocupação com educação das crianças, jovens e adultos acampados; posteriormente, a escola começa a ser vista como uma questão política também. A necessidade que emergia da construção da escola refletia a necessidade da elaboração de uma proposta educacional bem como a formação de educadores que trabalhassem nas escolas do assentamento de acordo com seus princípios pedagógicos.

Assim, ao longo dos anos, o Movimento foi construindo sua teoria pedagógica. Souza (2006) identifica, na trajetória da produção educacional do MST, três momentos. O primeiro momento de 1986-1991, quando o Movimento publica documentos que tratavam da preocupação com a luta por escolas nos assentamentos, deixando claro também a luta por formação de educadores, com formação específica para o trabalho nas escolas do Movimento. O segundo período, abrange de 1991-1996, momento em que se inicia um processo de produção e sistematização de materiais pedagógicos, baseados fundamentalmente no pensamento de Paulo Freire, abrangendo reflexões sobre temas geradores, concepção problematizadora e dialógica de educação. O terceiro momento, de 1996 até os dias atuais, é compreendido, pela autora, como um momento em que o MST

formula as suas propostas educacionais, articulado com secretarias municipais de educação, governos estaduais, federais e com universidades. A partir de então, são organizados projetos de educação de jovens e adultos, cursos de Nível Médio e Pós-Médio e cursos superiores como os de Pedagogia da Terra (SOUZA, 2006).

Para Zanella (2007), o Movimento, em seus documentos enfatiza o “diálogo” com diversas concepções pedagógicas. Na proposta político-pedagógica do curso de Pedagogia da Terra, turma “Antonio Gramsci”, essa tentativa de “diálogo” esteve centrada entre: Pedagogia do Movimento, Pedagogia do Oprimido, Educação Popular, Educação Socialista. Conforme o documento:

Propomos uma nova proposta pedagógica com base nos princípios histórico-sociais de construção de sujeitos a partir da própria vida do grupo, identificada nas concepções do humanismo histórico, da filosofia da práxis, da pedagogia do oprimido, fundamentadas nas experiências da educação socialista e da educação popular, num Movimento de afirmação e construção prática e teórica da Pedagogia em Movimento e da Educação do Campo. Tentaremos construir no curso uma identidade de projeto, compreendendo a pedagogia como práxis social concreta.

O eixo teórico básico na apreensão e interpretação da realidade será a concepção do materialismo histórico-dialético de orientação marxista, dentro da qual procuraremos trabalhar, a partir da matriz curricular, as relações de produção, as articulações dos trabalhadores com o capitalismo pela sujeição da renda da terra, a hegemonia e educação, destacando a educação como projeto político, as funções do educador como intelectual orgânico, a educação e a formação da consciência de classe, as inter-relações entre as realidades objetivas e subjetivas, demonstrando a natureza dialética do fazer educativo formal e informal presente nos espaços organizados pelos Movimentos Sociais, especialmente nos Assentamentos do MST (P.P.P., 2004, p.09).

No âmbito do curso, as matrizes pedagógicas da Pedagogia do Movimento estão contempladas no Projeto Político-Pedagógico como resultado do próprio processo de sua organização, da qual o MST participa efetivamente. O curso busca articular a formação dos educadores do campo, as diferentes matrizes pedagógicas dessa pedagogia; assim, fica evidente o diálogo que é estabelecido entre a proposta do curso de Pedagogia da Terra e os princípios sociais, políticos, culturais e educativos produzidos pelos Movimentos sociais, principalmente os do MST. De acordo com o P.P.P. do curso:

A Pedagogia para Educadores do Campo será construída na trajetória, a partir dos sujeitos do campo e de sua práxis social articuladas aos Movimentos Sociais e na diferentes matrizes pedagógicas presentes em suas vidas, como podemos ilustrar:

- *A Pedagogia da Luta Social*: Formação para capacidade de pressionar as circunstâncias e transformá-las, subverter a ordem opressora, contrapor-se a todo tipo de domesticação e de dominação, reinventar a ordem a partir de valores radicalmente humanistas, que tenham a vida acima da propriedade.
- *A Pedagogia da organização coletiva*: formação do sujeito coletivo, firmado nos princípios da luta organizada, do companheirismo e da solidariedade, construindo novas relações de trabalho e desconstruindo as relações sociais que produzem o individualismo. O grupal, que divide responsabilidades e tarefas, assume conjuntamente a educação da coletividade, tornando a comunidade um espaço de cooperação.
- *A Pedagogia da Terra*: "Ela brota da mistura do ser humano com a terra: ela é mãe e se somos seus filhos e filhas, também somos terra". Essa dimensão coloca a terra como centro, como geradora da vida, lugar de nascer, viver e morrer. É o jeito de produzir o pão, o jeito de compreender o mundo, percebendo a historicidade do cultivo cuidadoso da terra, garantindo meio ambiente saudável, paciência do tempo de semear e colher no tempo certo, enfim, os mais profundos valores enraizados na cultura dos camponeses.
- *A Pedagogia do trabalho e da produção*: É o trabalho como princípio educativo, que humaniza. É pelo trabalho que se constrói o conhecimento, que se criam habilidades e se forma a consciência. O trabalho possui uma potencialidade pedagógica plenamente educativa, pois é a matriz das demais dimensões da vida humana.
- *A Pedagogia da Cultura*: É a pedagogia do gesto. *Símbolo* da vida materializada na história da produção, *exemplo* do aprender a ser e fazer pelo convívio com o coletivo. É o modo de vida do Movimento, seu jeito de ser, de produzir na terra sua mística, seus símbolos, sua religiosidade, sua arte, etc.
- *A Pedagogia da escolha*: Reconhecimento de que as pessoas se educam, se humanizam no exercício de fazer escolhas. Estar num Movimento é confirmar e fazer permanentemente escolhas, sempre movidas por valores que são uma construção coletiva.
- *A Pedagogia da História*: Brota da memória histórica coletiva, necessária para construção de uma identidade. O cultivo da memória histórica dos trabalhadores e do próprio Movimento deve fazer parte de todo processo educativo.
- *A Pedagogia da alternância*: Integração da família e da comunidade dos educandos, tornando o curso em dois momentos distintos e complementares: o tempo escola, quando ocorrem as aulas práticas e teóricas, e o tempo comunidade, em que se realizam as pesquisas de sua realidade, o registro dessas experiências e as práticas que permitem a troca de conhecimento.

Portanto, a proposta política-pedagógica da turma “Antonio Gramsci” está

articulada aos princípios da proposta educacional desenvolvida pelo MST, gestada na trajetória do Movimento. Ao mesmo tempo, realizam-se várias pesquisas no âmbito das universidades – principalmente nos cursos de pós-graduação – relacionadas ao MST. Sem dúvida, umas das mais importantes pesquisas já publicadas que sistematiza a proposta educacional do Movimento– e também utilizada pelo Movimento– foram as pesquisas de Roseli Caldart, intelectual ligada ao Movimento. Em 1997, a autora publica “Educação em Movimento– formação de educadores e educadoras do MST”; posteriormente, em 2000, “Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento” e, em 2004, a obra “Pedagogia do Movimento Sem Terra”. São pesquisas que se constituíram como um marco para a sistematização da proposta pedagógica do Movimento já são obras referenciais nas discussões sobre educação no âmbito do Movimento.

Em suas pesquisas, a autora defende a tese do Movimento como princípio educativo e apresenta a Pedagogia do Movimento Sem Terra constituída por diferentes matrizes pedagógicas: Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia do trabalho e da produção, Pedagogia da cultura, Pedagogia da escolha, Pedagogia da alternância e Pedagogia da história (CALDART, 2004).

Dentre as matrizes pedagógicas da “Pedagogia do Movimento”, destaca-se a “Pedagogia da Luta Social” como a primeira delas. A centralidade da reflexão nessa matriz, entre outras sistematizadas, está justamente localizada na formação humana contestadora, como aquela realizada no âmbito dos Movimentos sociais do campo, que identifica o sujeito, educa-o e conscientiza-o. Ou seja, conforme Caldart (2004), “(...) o aprendizado produzido pela pedagogia da luta é o da postura política e cultural de *contestação social*, que é a tradução do princípio da possibilidade de mudança para o jeito de olhar a sociedade como um todo” (p. 336-37).

Por sua vez, uma formação vinculada aos princípios pedagógicos da “Pedagogia do Movimento” caracteriza-se por ser uma formação político-pedagógica que repensa as práticas educativas a partir de específicas matrizes pedagógicas, apontando para uma ação de reflexão crítica na formação dos sujeitos do campo, questionando, por exemplo, a expropriação do modo de produção capitalista sobre os trabalhadores do campo (CALDART, 2004). No entanto, existem críticas no sentido de questionar o “diálogo” que

esta proposta pedagógica realiza com diferentes teorias do conhecimento bem como seu princípio educativo.

Zanella (2008) questiona a Pedagogia do Movimento: Seria possível fazer uma síntese das teorias e filosofias do conhecimento tão diferentes, ou seja, síntese entre materialismo histórico (pensamento pedagógico socialista) e o método fenomenológico existencial (Pedagogia do Oprimido). O autor questiona se tal síntese não estaria somente articulada às necessidades do Movimento.

E, ainda, demonstra que a Pedagogia do Movimento tem como referência o Movimento como princípio educativo. Afirma que:

(...) a escola do MST é uma escola interessada no sentido de responder às necessidades e aos objetivos do Movimento, mas a demanda do Movimento não coincide com a preocupação da aquisição do conceito. Há, portanto, uma pseudoconcreticidade na demanda do Movimento, na medida em que considera o “mediato” como essencial na emancipação humana. Trata-se de uma escola contrária à proposta de escola “única e desinteressada” de Gramsci. E é contrária por duas razões: primeira, porque não se fundamenta no trabalho industrial mais desenvolvido como princípio educativo, mas, sim, “no Movimento social” como princípio educativo. Segunda, porque o centro do ensino escolar não é aprendizagem do conceito historicamente sistematizado, mas as necessidades e objetivos do Movimento” (ZANELLA, 2008, p.130)

Entendemos que a crítica realizada por Zanella (2008) é pertinente, na medida em que demonstra a importância e a necessidade de clareza teórica para construção de uma proposta pedagógica. O autor também chama atenção para a contradição presente na proposta da Pedagogia do Movimento, considerada por ele um avanço: “Na Pedagogia do Movimento, o aluno não é visto como abstração, mas como sujeito ativo, concreto, que faz parte do coletivo (...) a Pedagogia do Movimento mostra, empiricamente, que a educação escolar é transformação social, quando está organicamente ligada com uma determinada organização social, pois é esta que, em última instância, determina a escola” (ZANELLA, 2008, p.130).

A Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, segundo Zanella (2007), está fundamentada na fenomenologia existencial, ou seja, articula-se ao existencialismo²⁸. Com

²⁸ Segundo Zanella (2007), a filosofia freiriana “tem como base o idealismo e se fundamenta no método fenomenológico, através da tendência existencialista cristã, numa perspectiva metodológica dialética. No plano educacional, incorpora parte das contribuições do pragmatismo de Dewey. Mas toda esta filosofia se dá

feito, Paulo Freire, no início de sua experiência em Educação Popular, sofreu muitas influências de sua formação católica, do existencialismo cristão. Posteriormente, Paulo Freire utiliza-se do marxismo, sem abdicar de sua formação e crenças religiosas (RIBEIRO, 1999).

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, demonstra sua posição contrária à lógica da educação formal presente nas escolas. Apresenta o caráter político da educação bem como a possibilidade da *educação problematizadora e libertadora*, que se dá por meio do *diálogo* com o educando, sendo uma crítica ao modelo escolar baseado na *educação bancária*.

Ao criticar o modelo escolar baseado em uma *educação bancária*, Paulo Freire propõe, como método, o diálogo problematizador dos saberes trazidos pelas camadas populares e sistematizados no próprio ato de ensinar/aprender. A interpretação do mundo que precede a leitura da palavra caracteriza a educação como *crítica e conscientizadora* (RIBEIRO, 1999, 26).

Para Zanella (2007, p.111), “a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade”, o que implica uma reflexão dos *oprimidos*²⁹ sobre a realidade. A crítica feita por Zanella demonstra que, aqui, a realidade localiza-se no mundo da consciência. Para Zanella (2007) o educador, por meio da problematização, busca desvelar a realidade presente no pensamento dos educandos. Segundo o autor, aqui fica explícita a coerência da pedagogia freiriana com o método fenomenológico, pois, o desvelamento da realidade dá-se por meio da problematização, que não é o mesmo que “investigar a realidade objetiva no sentido do realismo filosófico, mas de problematizar a realidade enquanto o pensar do sujeito sobre a mesma” (Ibidem, p.111). Por conseguinte:

É esta a concepção de ciência e filosofia da educação de Paulo Freire. Decodificar a realidade não é desvelar as leis objetivas do real enquanto reflexo destas no pensamento que as interpreta e as analisa como filosofia marxista, mas é refletir sobre o vivido, sobre as percepções das situações existenciais, a fim de que se possa “explicitar a ‘a consciência real’ da quais são decodificadas pela reflexão problematizadora. O conhecimento

numa perspectiva crítica. É quando Paulo Freire utiliza parte das “contribuições de Marx” para fazer crítica ao liberalismo” (p.119).

²⁹ “Os sujeitos oprimidos são o ponto de partida da transformação. A luta pela humanização inicia-se com os oprimidos. Somente eles entendem o significado terrível de uma sociedade opressora. Mas os oprimidos necessitam descobrir o opressor que está dentro deles, para assim, “libertarem-se a si e aos opressores”. Para tal empreendimento, os oprimidos necessitam de uma pedagogia que seja forjada *com* eles, e não para eles, para que a opressão seja objeto de reflexão deles mesmos” (Zanella, 2007, p.112).

desta reflexão é a luta do diálogo emancipador, começando pela mudança do oprimido, enquanto sujeito. Daí não ter sentido o ensino do saber objetivo, mas a reflexão das vivências como objeto constituído da consciência que é desvelado pelo diálogo (ZANELLA, 2007, p.117)

O Movimento por educação popular³⁰ é uma concepção pedagógica presente no Projeto político pedagógico do curso como proposta educacional que se orienta também pela teoria freiriana, principalmente devido à questão da educação de jovens e adultos analfabetos.

É certo que a Pedagogia do Movimento, Pedagogia do Oprimido e a Educação Popular constituem-se como práticas sociais que buscam, acima de tudo, a ação transformadora da realidade. Tais concepções pedagógicas historicamente vêm contribuindo significativamente nas práticas educativas do Movimento, no entanto, discutir a base filosófica dessas concepções faz-se necessário principalmente no âmbito da formação de educadores do campo.

É mister dizer que o marxismo é a filosofia revolucionária da classe trabalhadora e que esta não poderá emancipar-se sem possuir o conhecimento desta filosofia (VÁZQUEZ, 1968). Nesse sentido, os trabalhadores só poderão revolucionar a ordem econômica vigente mediante uma práxis totalmente consciente da estrutura econômico-social capitalista, das leis que a regem e das possibilidades objetivas de sua emancipação.

Portanto, o processo de efetivação da nova ordem exige a compreensão e *intervenção consciente* no processo histórico e na situação atual do gênero humano. Como alerta Mészáros (2007):

O desafio e o fardo do tempo histórico são inseparáveis da nossa consciência necessária da *humanidade ameaçada*. Pois não é demasiado difícil perceber as graves implicações de um fracasso da tentativa de impugnar as atuais tendências destrutivas de desenvolvimento, que impõem seu poder não apenas no domínio militar, mas também na produção econômica e na relação humanidade e natureza. Assim, o fardo de que estamos falando indica tanto as grandes *difículdades* emergentes do desafio histórico claramente identificável, sublinhado pela inegável *urgência do tempo* para empreender a ação corretiva necessária, quanto a

³⁰ A Educação popular traduz-se, segundo Ribeiro (1999, p.27), como “alternativa para a conquista da participação política e da cidadania do adulto analfabeto, surge no Brasil, nos anos de 1950, em uma conjuntura de populismo, quando o modelo burguês de escola começa a dar sinais de esgotamento. Reprimidas com o golpe militar de 1964, as experiências de Educação Popular são retomadas como maior vigor e se multiplicam por todo o país no final dos anos 70”.

responsabilidade que cada indivíduo tem de contribuir para que alcancemos êxito (p.377).

Daí a necessidade, de formar intelectuais orgânicos do Movimento fundamentados na Filosofia da Práxis, pois essa formação corresponde à uma necessidade histórica da classe trabalhadora e do Movimento. No âmbito da formação de educadores, é essencial, devido ao caráter social, político e ideológico que a educação possui na sociedade capitalista. A formação de educadores militantes do MST, necessita avançar a partir dessas contradições e possibilidades. É certo que os limites não se encontram somente no âmbito do Movimento, já que o curso de Pedagogia da Terra realiza-se nas instâncias da universidade³¹, conforme depoimento do educando.

A partir das contradições presentes na proposta e na prática de formação de educadores na turma “Antonio Gramsci”, compreendemos que há falta de clareza teórica na proposta dos cursos de Pedagogia da Terra. E indica, cada vez mais, que o materialismo histórico, continua sendo a concepção filosófica capaz de desvelar a sociedade capitalista, sendo o referencial revolucionário, pois o marxismo não é uma ciência interpretativa, mas uma ciência que realiza “a análise científica da realidade e, ao mesmo tempo, é o guia para a ação política transformadora dessa realidade” (ROSSI, 1943, p.115-116). No contexto de formação de educadores, particularmente educadores militantes do MST, a formação fundamentada essencialmente no marxismo é imprescindível para a continuidade da luta social. Primeiramente, porque esclarece e desvela a totalidade social, de que a educação também é parte. Em segundo lugar, porque é a base da formulação da pedagogia revolucionária e para a práxis revolucionária que o Movimento almeja.

³¹ A efetivação das propostas de cursos superiores de Pedagogia da Terra necessita do apoio das estruturas estatais, o que aponta para a contradição entre o projeto dos Movimentos sociais do campo e do Estado. Como nos alerta Neves *et al* (2008, p.130) “O sistema de educação terciária permite, de fato, que parcela da classe operária “chegue ao paraíso”, desde que entre pela porta dos fundos. A entrada, por sua vez, continua restrita àqueles que, em número reduzido, majoritariamente, concordem em atuar como prepostos das classes dominantes na organização da nova cultura. Essa diferenciação estratificada entre o topo e base da pirâmide da educação superior parece cumprir um outro importante papel ideológico. Ela pode se prestar também a dificultar a formação de intelectuais orgânicos das classes subalternas, já que as universidades de pesquisa, topo da pirâmide educacional, se estruturarão para formar novas lideranças econômicas e político-ideológicas sob a ótica do capital”.

4. CAPÍTULO IV: O curso de Pedagogia da Terra da Unioeste/PR, turma “Antonio Gramsci”

Este capítulo refere-se à particularidade do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE/PR, turma “Antonio Gramsci”. Primeiramente, buscamos localizar elementos relacionados à constituição da proposta político-pedagógica do curso como: objetivos de formação, proposta metodológica – PROMET, estrutura curricular, constituição do corpo docente, com o objetivo de compreender o processo de formação desenvolvido no âmbito dessa experiência. Posteriormente, apresentamos o perfil dos educandos do curso, por meio dos dados coletados a partir de pesquisa empírica e entrevistas realizadas com eles. Trabalhamos com depoimentos de educandos vinculados ao MST, com o intuito de demonstrar como os educandos estão vinculados organicamente ao Movimento e nele se inserem como educadores militantes.

4.1. Constituição e identidade coletiva da turma “Antonio Gramsci”

A construção da identidade coletiva dos educandos da turma “Antonio Gramsci” fez-se presente durante todo o processo de formação desenvolvido no âmbito do curso; inicialmente por meio das primeiras reflexões realizadas pela turma a respeito da escolha do nome. O debate entre os educandos girava em torno da terminologia oficial utilizada pela universidade: curso de “Pedagogia para Educadores do Campo” e a terminologia utilizada, desde a criação da primeira turma pelos Movimentos sociais do campo, “Pedagogia da Terra”. O debate baseou-se essencialmente no conceito de “Pedagogia da Terra” e “Pedagogia do Campo”. De acordo com os educandos do curso:

(...) a escolha por “Pedagogia do Campo” traria relevância nas discussões e proposições futuras da Educação do Campo e do fortalecimento da Articulação, numa perspectiva mais política. Por outro lado, a escolha por “Pedagogia da Terra”, fez-nos vislumbrar e trazer presente toda a simbologia que, além de não perder essa perspectiva política, traz os sujeitos que dela vivem, que nela produzem sua existência e os que por ela lutam, para conquistar sua dignidade” (RABELO *et al* 2008, p.39)

Assim, a partir dos debates, os educandos assumiram e incorporaram a identidade coletiva de “Pedagogia da Terra”, já que, “até então, os cursos de Pedagogia conquistados pelos Movimentos Sociais Populares do Campo – Brasil afora, sempre se haviam aproximado e incorporado à identidade de “Pedagogia da Terra”, denominação esta constituída já na primeira turma Iraci Salete Strozake (década de 1990), que aconteceu na UNJUÍ, em Ijuí, RS” (Ibidem, p.38).

O processo de escolha do nome da turma deu-se durante a segunda etapa do curso em janeiro de 2005. Os Núcleos de Base – NB’s, a partir de discussões indicaram nomes para estudo: Olga Benário, Rosa Luxemburgo, Roseli Nunes e Antonio Gramsci (RABELO *et al*, 2008). Durante a Jornada Socialista realizada naquela etapa, cada NB apresentou elementos da vida desses militantes. Após as discussões, o nome escolhido “foi o de Antonio Gramsci, que embora não tenha tido tanta repercussão mística, revelou muitos e importantes elementos a contribuir nos processos de Educação e dos Movimentos Sociais Populares do Campo” (Ibidem, p.41). Após a escolha do nome da turma, os educandos propuseram-se a estudar, durante todo o curso, a trajetória de vida e a contribuição teórica e militante de Gramsci para a luta da classe trabalhadora.

Outros momentos importantes que constituíram a identidade coletiva da turma foram: a participação nas místicas, a Proposta Metodológica das Etapas – PROMET, os Tempos e Espaços Educativos, o processo de gestão, organização e coordenação do curso, os Núcleos de Base – NB’s, a modalidade da Alternância e a Ciranda Infantil.

No cotidiano da turma Antonio Gramsci, a mística sempre se fazia presente; retratavam o sentimento de pertença aos Movimentos sociais do campo bem como a militância e as lutas dos Movimentos. Isso acontecia por meio dos gritos de ordem, cantos, poesias, bandeiras entre outros elementos que as compunham. Para os educandos do curso:

A mística deixa presente que o Ato de Educar está organicamente ligado à luta por um projeto político dos trabalhadores. Nesse sentido, as místicas não apenas dramatizam mas também desfatalizam a realidade, porque encontram-se “prenhas” de utopias realizáveis, sentimentos, poesias, valores, sabedorias, pensamentos e pensadores das causas do povo” (Ibidem, 43)

Com efeito, a mística deve ser compreendida dentro do projeto histórico do Movimento, constituída de “atitudes e manifestações vinculadas a um projeto de transformação social, política e econômica” (SILVA, 2005, p.150).

4.2. Auto-organização do coletivo no processo de formação dos educandos

A proposta teórico-metodológica-PROMET da turma Antonio Gramsci foi pensada de forma que contribuísse não só no processo de formação dos educandos do curso, mas que também contivesse contribuições para trabalhos de base e de militância (RABELO *et al*, 2008), estando diretamente articulada aos objetivos do curso formulados no sentido de:

- Fortalecer a formação teórico-prática do Educador do Campo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Vincular a formação do Educador do campo à dinâmica sócio-histórica das populações do campo;
- Desenvolver um trabalho de reflexão e ação sobre o espaço organizacional do campo e da escola do campo.
- Garantir aos profissionais da Educação do Campo um nível de formação pedagógica interdisciplinar, buscando superar a fragmentação dos conhecimentos no âmbito da educação;
- Integrar momentos de formação teórico-práticos na formação do pedagogo do campo durante todo o curso, valorizando os eixos do ensino, pesquisa e extensão (PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO, 2004, p. 08).

Como o curso constituiu-se em oito etapas alternadas entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, em cada etapa, a PROMET³² era repensada de acordo com as metas e objetivos a serem alcançados em determinada etapa. No entanto, sua elaboração sempre se organizou a partir de eixos que refletiam a demanda dos Movimentos sociais envolvidos na proposta:

- a) Objetivos: estão especificamente ligados aos Movimentos Sociais Populares, a suas necessidade de base e aos seus conceitos construídos sobre educação. Consideram-se, entre outros, **a formação de intelectuais orgânicos, a elevação dos níveis de consciência e a transformação social;**
- a) Metas: setas que apontam caminhos para a conquista dos objetivos e necessidades dos Movimentos Sociais Populares do Campo, ou seja, balizadores que garantem a realização dos mesmos;
- b) Organização Metodológica: Eixo onde se definem questões orgânicas dos Movimentos Sociais Populares do Campo que são reproduzidas no coletivo da turma. Para garantir essa organicidade,

³² “A PROMET é uma proposta da organicidade referente ao Tempo Escola, organizada para cada etapa e estruturada a partir do Projeto Político Pedagógica e das demandas dos Movimentos Sociais Populares do Campo participantes do curso. É preparada não de forma definitiva, mas enquanto proposta organizativa para iniciar a etapa que, acordada, torna-se balizadora da mesma”. (RABELO *et al*, p.45)

dividimos o dia em tempos, de acordo com as discussões da turma: Tempo Mística, Tempo Aula, Tempo Leitura, Tempo Seminário, Tempo Núcleo, Tempo Trabalho, Tempo Reflexão e Escrita e Tempo Oficina;

d) Organicidade: se efetiva na divisão de tarefas entre educandas e educandos, formando equipes de acordo com as especificidades de cada uma e de cada um. Estas equipes assumem tarefas dentro do coletivo garantindo o andamento das seguintes atividades: Coordenação, Mística, Animação, Cultura, Secretaria, Memória, Saúde, Bem Estar, Ciranda Infantil, Comunicação, Infra-estrutura e Finanças.

Assim, como educandos do curso, tornam-se aprendizes de uma prática que, a partir dos princípios pedagógicos dos Movimentos sociais do campo, deveria estar comprometida com a formação dos escolares do campo; por exemplo, a formação do educador como um “intelectual orgânico” do Movimento está presente como uma orientação da PROMET. É certo que os educandos do curso já realizam práticas político-pedagógicas que caracterizam seu comprometimento com as escolas do campo, pois, a partir das entrevistas realizadas, compreendemos que os educandos do curso, principalmente aqueles que estão inseridos em escolas do MST, buscam proporcionar às crianças, aos jovens e aos adultos a formação política direcionada ao projeto histórico do Movimento. Assim,

O curso foi pensado com o objetivo dos educandos tornarem-se sujeitos, ou seja, educadores-militantes-dirigentes que se proponham realizar na prática a educação, sendo o alicerce de mudanças no pensar-agir dos sujeitos inseridos no processo, tornando-se parte da luta de classes, por mudanças sociais (...) Analisando os aprendizados teóricos, os conteúdos curriculares foram relacionados com as práticas educativas dos Movimentos Sociais (...) Os conhecimentos socializados tiveram intencionalidade de serem relacionados com as práticas educativas existentes nas bases, oportunizando a práxis, sendo a mesma mediada através de processos que envolvem a educação tanto nos espaços formais, como informais” (Depoimento de educando turma “Antonio Gramsci” in Rabelo et al, 2008, p.87).

O Curso também foi organizado em Tempos Educativos:

Tempo Formação: tempo diário da turma destinado à motivação das atividades do dia, conferência das presenças, informes e cultivo da mística das organizações dos Movimentos sociais do campo, da classe trabalhadora, da educação do campo.

Tempo Aula: tempo diário destinado ao estudo dos componentes curriculares previstos no projeto do curso, conforme cronograma das aulas e incluindo momento de intervalo a combinar. Serão 8h diárias.

Tempo Leitura/Estudo: tempo destinado à leitura individual e ou ao

estudo em grupos conforme programação da etapa e ou da turma. Serão 2h, pelo menos, duas vezes por semana.

Tempo Seminário: tempo destinado ao aprofundamento e ao debate de temas específicos, conforme programação da etapa.

Tempo Organização: tempo destinado ao processo organizativo da turma, envolvendo tarefas de gestão do curso e tarefas delegadas pelas organizações de origem dos educandos. Serão 2h, uma vez por semana, ou quando necessário.

Tempo Trabalho: tempo destinado à execução de tarefas ou serviços necessários ao funcionamento do curso. Quantidade de tempo necessário à realização das tarefas.

Tempo Reflexão Escrita: tempo de organização pessoal destinado ao registro, em caderno específico, de cada estudante, das vivências e reflexões sobre o dia-a-dia da turma e os aprendizados construídos na etapa. (Projeto Político- Pedagógico, 2004, p.13).

Os Tempos Educativos eram destinados ao estudo, trabalho e reflexões. Acabaram por estabelecer novas propostas pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico. Assim, a formação do educador estava permeada por um elemento fundamental: processos de trabalho que se constituem como educativos, formadores, pois, a organização em tempos educativos possui “a intenção de atingir a formação dos educadores e educadoras em várias dimensões, bem como a prática da organização coletiva e pessoal do estudo, divisão de tarefa e outros” (P.P.P., 2004, p.12). Por conseguinte, o processo de formação dos educadores acaba por assegurar vivências do trabalho coletivo e voluntário que também são adotadas nas escolas do acampamento.

A organização curricular é em regime de alternância, entre “Tempo Escola” e “Tempo Comunidade”. De acordo com o P.P.P. do curso, “o princípio da pedagogia da alternância, que vai articular as atividades do tempo escola com as atividades do tempo comunidade, viabiliza ação-reflexão-ação do processo de formação continuada” (p. 06). Sobre o primeiro, significa o tempo dos estudos, durante o qual os alunos estão aula como os professores; já o segundo diz respeito àquele em que os alunos estão inseridos em seus assentamentos, acampamentos, ou ainda, comunidades.

O nosso curso é de alternância, a gente fica no curso três meses no ano, em janeiro, fevereiro e julho. Aqui a gente vive! A metodologia começa desde as 7 horas da manhã e vai até a meia noite, assim tu tem a dinâmica de viver no coletivo. Os NB's, onde fazemos discussões sobre textos, preparação de místicas, noite cultural, fazem reunião para avaliação do professor, avaliação do conteúdo, avaliação individual,

crítica e autocrítica, desempenho, aprendizagem de cada um, reflexão escrita. Tudo é decidido no coletivo. (Depoimento de educando turma “Antonio Gramsci”).

A relação TE – TC, busca concretizar a práxis educativa. Mesmo que alguns educadores em formação já vivenciam essa experiência em suas escolas, o Curso traz o elemento da teoria para que os educadores reflitam sua prática, já que é necessário considerar que toda prática sempre é finalidade da teoria:

A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre teoria e atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências de organização dos materiais e planos concretos de ação; tudo isso com passagem indispensável para desenvolver ações reais efetivas (VÁZQUEZ, 1968, p. 206-207).

A modalidade de Alternância, está presente nos cursos dos Movimentos sociais do campo devido às necessidades específicas desses Movimentos. Além de serem educandos dos cursos, os alunos acumulam suas atividades de militância na base. Portanto, por meio da modalidade de alternância, há possibilidade de estudar e também de continuar contribuindo no Movimento. Ao mesmo tempo, possibilita a relação teoria e prática: “através dos elementos trazidos do TC, oriundos das práticas dos assentamentos, acampamentos, comunidades do campo e outros espaços em que atuamos nos Movimentos Sociais Populares do Campo e também nos trabalhos realizados no TC, é possível reforçar ou questionar teorias estudadas durante o TE” (RABELO *et al*, 2008, p.51). Conforme depoimento do educando do curso:

No tempo comunidade, (...) a gente melhorou com a formação no curso, agora podemos contribuir mais com o MST e também com as lutas sociais que acontecem pela classe trabalhadora do campo e da cidade (...) No tempo escola, a gente aprendeu muito com as disciplinas e também nesses outros espaços, foi uma construção coletiva que a gente fez. Tudo que a gente discutiu aqui abordou a educação do campo. A visão do campo com espaço de vida, de cultura, de construção de conhecimento, e nesse debates entendemos melhor o campo, os sujeitos do campo como centro do processo. Acho que o curso deixou bem claro isso em várias atividades que gente teve, como Educação Popular, mesmo sobre educação do campo, História da Educação no Brasil, várias disciplinas que trouxeram como o campo foi desvalorizada (Depoimento de educando do curso turma “Antonio Gramsci”)

Já a Ciranda Infantil constitui-se num espaço necessário no âmbito do curso, pois atende filhos e filhas dos educandos do curso que acompanham os pais durante as várias etapas. A Ciranda é organizada de forma a garantir o cuidado, conforto e educação para os pequeninos. Os educadores que cuidam conta da Ciranda provêm de acampamentos e assentamentos e são preparados para o trabalho com as crianças: “recebem formação continuada para participarem da equipe da Ciranda Infantil e, com as mães e os pais, fazem reuniões e têm um planejamento durante as etapas. A cada dificuldade, entretanto, a coordenação do curso e a turma encaminham as discussões para que todas as questões sejam resolvidas” (ibidem, p.55).

No que diz respeito à organização da turma, a cada etapa, ela é novamente discutida, inicialmente nos NB's e posteriormente, no coletivo. Os tempos são redefinidos, os NB's são formados novamente as palavras de ordem e a coordenação da turma, que possui como principal tarefa a responsabilidade de garantir a realização do cronograma de atividades durante a etapa. Conforme previsto no P.P.P. do curso:

- Organização da Turma: Nos primeiros dias da etapa, a turma será convocada a organizar-se em grupos (brigadas ou núcleos de base) de 8 a 10 participantes, a partir de critérios a serem definidos coletivamente, tendo em vista as tarefas de estudo e a participação nos processos de gestão do curso. Cada grupo deverá escolher um/a coordenador/a e um relator/a.
- Escolha da Coordenação da Turma: Será feita entre as pessoas coordenadoras de cada grupo. Esta coordenação terá como tarefas principais: garantir a realização do programa de atividades da etapa, coordenar o tempo aula, garantir o funcionamento das equipes de trabalho, fazer o acompanhamento pedagógico dos educandos.
- Coordenação operacional do Curso: O curso terá uma coordenação operacional composta de pessoas indicadas previamente pelas entidades conveniadas, e por dois membros indicados pela turma, a cada etapa. As tarefas principais desta coordenação são as seguintes: garantir o planejamento de cada etapa, fazer a discussão metodológica e a interlocução com os educadores do curso, fazer o acompanhamento às instâncias de gestão da turma. A forma de participação da representação dos Movimentos sociais será regulamentada pela Pró-Reitoria de Graduação da UNIOESTE, pressupondo bases institucionais.

O coletivo, para Makarenko é o cerne da educação comunista; na sua concepção, a coletividade madura “deve eleger seus coordenadores de acordo com critérios estabelecidos

pelos educadores e educandos, tais como: ser fiel aos interesses do coletivo, ser bom aluno e bom trabalhador etc. Esses critérios seriam as qualidades concretas reclamadas por Makarenko contra o homem “ideal” comunista” (LUEDEMANN, 2002, p.325). No âmbito da turma “Antonio Gramsci”, a organização, a coordenação e a gestão do curso por parte dos educandos tornou-se fundamental para o processo de formação dos educandos e para o seu funcionamento, conforme como demonstra o depoimento de um dos educandos do curso:

Eu vejo, se nós pegarmos a educação que acontece não só na escola, não só através das culturas escolares, ela também acontece na parte social, ela acontece na organização coletiva, ela acontece no trabalho, ela acontece nas convivências, então, essa proposta vincula conteúdo escolar, faz com que nós aqui do curso possamos usá-los de tal forma que nós também possamos adquirir aprendizado a partir da discussão dos núcleos de base, a partir do trabalho necessário, que é feito aqui, para nossa sobrevivência, que é o trabalho de limpeza: limpeza da cozinha, trabalho de lavar a louça, trabalho de organizar a memória, trabalho de cuidar da biblioteca, trabalho de cuidar da secretaria, necessários para existência do curso; sem isso não existiria o curso... isso também educa, a forma que a gente se organiza também educa, essa organização é fundamental no meu modo de ver. (Depoimento de educando turma “Antonio Gramsci”).

Com efeito, por meio da organização do curso foram constituídas as equipes de trabalho, conforme as necessidades da turma³³. Para Ribeiro (2004), a experiência, como

³³ A cada etapa, redefiniam-se as equipes e os coordenadores; na primeira etapa, as equipes foram as seguintes: *Organização da alimentação e estada*: tarefa principal de fazer a mediação com administração do local de estada para garantir um atendimento adequado às necessidades da turma e resolver questões gerais de infra-estrutura. *Mística*: tarefa principal de orientação e coordenação dos momentos de mística, incluindo os de agradecimento aos professores. *Disciplina*: tarefa principal de garantir a disciplina no cumprimento de tempos e horários, respeitando as decisões tomadas e a coerência com os princípios e valores do Movimento social popular. *Secretaria*: tarefa principal de apoio à secretaria do curso e de recepção e atendimento aos educadores em relação a materiais, cópias, equipamentos, transporte. *Memória da etapa*: tarefa principal de organizar todos os documentos, textos e produções da etapa, a partir de orientação da coordenação do curso. *Saúde*: tarefa principal de organizar e coordenar o atendimento à saúde na turma. *Ciranda infantil*: tarefa principal de acompanhar e coordenar o trabalho das educadoras infantis com as crianças (filhos pequenos das estudantes) e sua relação com a turma. *Animação*: tarefa principal de garantir e coordenar momentos de animação, especialmente a musical, durante os diferentes tempos educativos onde isso seja necessário. *Atividades culturais*: tarefa principal de organizar e coordenar a realização de atividades culturais durante a etapa. *Comunicação*: tarefa principal de garantir a socialização de uma síntese diária do noticiário nacional e o fluxo das informações de funcionamento interno da turma e do curso. *Lazer*: tarefa principal de motivar e orientar momentos diários de atividades relacionadas à cultura corporal de Movimento como atividades físicas, danças, jogos, esportes e atividades recreativas diversas. *Chimarrão*: tarefa principal de garantir o chimarrão nos locais de uso coletivo (P.P.P., 2004).

resultado de parcerias com os Movimentos sociais, é muito nova, como também “muito rica de questões em relação à Pedagogia, e às escolas tradicionais”. É uma experiência que “retoma a centralidade do trabalho como princípio educativo, a construção do projeto socialista, tendo o Movimento como educador e formador de sujeitos sociais e trabalhadores” (RIBEIRO, 2004, p. 5).

Nesse sentido, o projeto do curso indica que a formação não se limita ao contexto da sala de aula, sendo proposta também nos diferentes Núcleos de Base – NB’s que, por sua vez, também constituem-se núcleos de trabalho e de organização. Os Núcleos de Base caracterizam-se como um momento no qual os alunos reúnem para promover seus estudos, sempre com materiais bibliográficos de referência das aulas e, como momento de reflexão de vivências da prática educativa das escolas do campo. Essa dinâmica é resultado das interações formativas praticadas nos Movimentos sociais do campo que avançam sobre as preocupações de uma formação apenas direcionada ao plano individual. O exemplo da organização do acampamento e assentamentos do MST é muito semelhante ao modelo de organização adotada no Curso. Assim, a mesma metodologia empregada nos acampamentos e assentamentos do MST é adotada para a auto-organização e gestão do curso e a categoria do trabalho delineando a organização do processo pedagógico.

A auto-organização dos educandos traduz-se como possibilidade concreta que permite avançar num projeto de formação humana rumo à educação comunista. Pistrak (2003) defendia que a auto-organização dos estudantes constituía-se como “a grande transformação histórica a ser feita na escola: a participação autônoma, coletiva, ativa e criativa” (p.13). A auto-organização era entendida como o processo de constituição de coletivos que realiza ações práticas no sentido de garantir desde a higiene até a coordenação do Conselho Escolar. A cooperação deverá ser consciente e ativa para, assim, garantir a unidade com objetivos da revolução. Portanto, Pistrak indica o trabalho coletivo como fundamento da educação de caráter revolucionário: o “trabalho se encontra no centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e de formação. (PISTRAK, 2003, p.44).

Com efeito, no curso, a categoria do trabalho apresenta-se como central na organização do processo pedagógico, constituindo-se como educativo por meio de várias

situações de trabalho coletivo desenvolvidas pelos alunos nos grupos de trabalho que são organizados de forma cooperada. Por exemplo, os alunos por meio da coordenação dos diferentes núcleos, aprendem a tomar decisões no coletivo, dividem tarefas e responsabilidades por meio do planejamento de atividades bem como da avaliação destas.

A dimensão da centralidade do trabalho enquanto objeto e meio da educação, vincula-se a sua especificidade como atividade necessária à existência humana. É certo que essa dimensão a ser considerada é o trabalho como valor de uso, princípio educativo e criador da vida humana (FRIGOTTO, 2002, p.25). Como já indicamos nos capítulos anteriores, a educação, na perspectiva da transformação humana e social, necessita da *universalização do trabalho como atividade auto-realizadora* (MÉSZÁROS, 2002), compreensão que está intrínseca à concepção a educação socialista fundamentada na Filosofia da Práxis.

4.3. Organização curricular

No que diz respeito à organização curricular do curso, esta abrangia um currículo comum aos cursos de Pedagogia, com uma formação geral obrigatória, uma formação diferenciada e uma independente, estas articuladas de acordo com as necessidades dos Movimentos sociais. Além disso, as disciplinas do currículo do curso estavam articuladas entre si por meio de eixos temáticos: Educação, Infância, Jovens e Adultos, Práticas Educativas e Pesquisa, Sociedade, Educação e Conhecimento. As disciplinas também são apresentadas dentro de áreas de conhecimento: a) Área de Formação Geral, Área de Formação Diferenciada, Área de Formação Independente. De acordo com o P.P.P. do curso:

A Área de Formação Geral reúne as disciplinas de formação básica, composta pelos conteúdos básicos da formação do pedagogo.

A Área de Formação Diferenciada reúne as disciplinas responsáveis pela formação diferenciada, composta pelo aprofundamento em áreas específicas do conhecimento na educação que correspondem à área de habilitação do Curso.

A Área de Formação Independente está formada pelas disciplinas que contemplam questões sobre a formação do pedagogo, a partir da educação diferenciada para diferentes sujeitos sociais, como a Educação Infantil; políticas públicas da saúde, a partir da disciplina Educação e Saúde; sobre a formação crítica sobre o desenvolvimento sustentável, a partir de questões relacionadas ao meio ambiente, através da disciplina Educação Ambiental.

Os quadros abaixo representam a organização curricular do curso:

DESDOBRAMENTO DAS ÁREAS/MATÉRIAS EM DISCIPLINAS

Área/Matéria	Código	Disciplinas	C/H
1. FORMAÇÃO GERAL			
1.1 – Sociologia		1.1.1 – Sociologia Rural	60
		1.1.2 – Sociologia da Educação	60
		1.1.3 – Movimentos Sociais e o Campo	60
		1.1.4 – A questão agrária e o capitalismo	60
1.2 – Filosofia da Educação		1.2.1 – Filosofia da Educação	60
1.3 – História da Educação		1.3.1 – História da Educação I	60
		1.3.2 – História da Educação II	60
1.4 – Língua Portuguesa		1.4.1– Linguagens: produção e recepção	100
1.5 – Psicologia da Educação		1.5.1 – Psicologia da Educação	90
1.6 – Didática		1.6.1 – Fundamentos da Didática	90
1.7 – Pesquisa		1.7.1 – Pesquisa I	60
		1.7.2 – Pesquisa II	90
1.8 – Currículo		8.1 – Teorias do Currículo	80
1.9 – Política Educacional		1.9.1 – Política Educacional Brasileira	120
Sub Total			1050

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2004)

2.FORMAÇÃO DIFERENCIADA			
2.1 – Educação Popular		2.1.1 – Educação Popular	100
2.2 – Alfabetização		2.2.1 – Alfabetização	100
		2.2.2 – Alfabetização de Jovens e Adultos	100
2.3 – Literatura		2.3.1 – Literatura Infantil	60
2.4 – Gestão Escolar		2.4.1 – Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	90
2.5 – Trabalho e Educação		2.5.1 – Trabalho e Educação	80
2.6 – Teoria e Prática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental		2.6.1 – Teoria e Prática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	100
		2.6.2 – Teoria e Prática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	100
		2.6.3 – Teoria e Prática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental III	100
		2.6.4 – Teoria e Prática da Educação de Jovens e Adultos	100
2.7 – Estágio Supervisionado		2.7.1 – Estágio Supervisionado I	100
		2.7.2 – Estágio Supervisionado II	100
		2.7.3 – Estágio Supervisionado III	100
		2.7.4 – Estágio Supervisionado IV	100
		Sub Total	1330
3.FORMAÇÃO INDEPENDENTE			
3.1 – Independente		3.1.1 – Construção Social da Infância e Educação Infantil	100
		3.1.2 – Educação e Saúde	60
		3.1.3 – Educação Ambiental	60
		Sub Total	220
Atividades Acadêmicas Complementares (min. 5%)			200
Serão desenvolvidas conforme resolução nº 025/2003 CEPE/Unioeste, de 20 de março de 2003.			
		TOTAL	2800

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2004)

EIXOS					
Educação, Infância, Jovens e Adultos		Práticas Educativas e Pesquisa		Sociedade, Educação e Conhecimento	
Matéria	Disciplinas	Matérias	Disciplinas	Matérias	Disciplinas
Alfabetização	Alfabetização	Didática	Fundamentos da Didática	Sociologia	Sociologia Rural
	Alfabetização de Jovens e Adultos				Sociologia da Educação
					Movimentos Sociais e o Campo
					A questão agrária e o capitalismo
Teoria e Prática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Teoria e Prática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado I	Filosofia da Educação	Filosofia da Educação
	Teoria e Prática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II		Estágio Supervisionado II		
	Teoria e Prática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental III		Estágio Supervisionado III		
	Teoria e Prática dos Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos		Estágio Supervisionado VI		
Língua Portuguesa	Linguagens: produção e recepção	Pesquisa	Pesquisa I	História da Educação	História da Educação I
			Pesquisa II		História da Educação II
Literatura	Literatura Infantil			Currículo	Teorias do Currículo
Psicologia da Educação	Psicologia da Educação			Trabalho e Educação	Trabalho e Educação
Educação Popular	Educação Popular			Gestão Escolar	Org. do Trab. Pedagógico e Gestão Escolar
Independente (na org. curr. pleno)	Construção Social da Infância e Educação Infantil			Política Educacional	Política Educacional Brasileira
				Independente (na org. curr. pleno)	Educação Ambiental
					Educação e Saúde

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2004)

DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS

Código	Disciplina	Pré requisito Código	Carga Horária		
			Total	Teórica	Prática
	1º ano				
01	Linguagens: produção e recepção		100	80	20
02	Sociologia Rural		60	60	-
03	História da Educação I		60	60	-
04	Psicologia da Educação		90	90	-
05	Teorias e práticas de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I		100	90	10
06	Filosofia da Educação		60	60	-
07	Estágio supervisionado I		100	70	30
		Sub-total	570	510	60
	2º ano				
08	Pesquisa I		60	60	-
09	Educação Popular		100	85	15
10	Sociologia Educação	02	60	60	-
11	História da Educação II	03	60	60	-
12	Teorias e Práticas de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	05	100	80	20
13	Alfabetização		100	80	20
14	Org. Trab. Pedagógico e Gestão Escolar		90	80	10
15	Estágio Supervisionado II	07	100	70	30
		Sub-total	670	575	95
	3º ano				
16	Política Educacional Brasileira		120	120	-
17	Movimentos Sociais e o Campo	10	60	60	-
18	Teorias do Currículo		80	80	-
19	Alfabetização de Jovens e Adultos	13	100	80	20
20	Fundamentos da Didática		90	75	15
21	Literatura Infantil		60	50	10
22	Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos	12	100	80	20
23	Estágio Supervisionado III	15	100	50	50
		Sub-total	710	595	115

	4º ano				
24	Pesquisa II	08	90	70	20
25	Construção Social da Infância e Educação Infantil		100	80	20
26	Educação e Saúde		60	50	10
27	A questão Agrária e o Capitalismo	17	60	60	-
28	Teorias e Práticas de Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental III	12	100	80	20
29	Educação Ambiental		60	50	10
30	Trabalho e Educação		80	80	-
31	Estágio Supervisionado IV	23	100	50	50
		Sub-total	650	520	130
		TOTAL	2600	2200	400

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso (2004)

O curso possuía um currículo comum aos cursos de Pedagogia, com uma formação geral obrigatória, uma formação diferenciada e formação independente; estas últimas articuladas a partir das necessidades dos Movimentos sociais do campo envolvidos na experiência em questão. No entanto, é importante destacar que as disciplinas apontam para a especificidade desta proposta. No âmbito da formação geral: Sociologia Rural, Movimentos sociais do campo e A questão Agrária e Capitalismo; na formação diferenciada: Educação Popular, Alfabetização de Jovens e Adultos.

É importante destacar também que o currículo do curso de Pedagogia da Terra da Unioeste foi construído pela Universidade em conjunto com os Movimentos sociais do campo. Segundo depoimento da educadora do curso:

Para conhecer este projeto, a Universidade e os Movimentos Sociais foram conhecer o que já estava em andamento no Brasil para saber as práticas desses projetos e, também, fomos buscar documentos registrando este modelo de várias universidades como, por exemplo, Pedagogia da Alternância, auto-gestão do curso, bem como sua coordenação (Depoimento de educadora do curso, RABELO et al, 2008, p.74-75).

O corpo docente foi composto pelos professores de vários cursos da UNIOESTE como: Pedagogia, Geografia, Ciências Sociais, Enfermagem, Matemática, Letras, Biologia, correspondendo à 80% do corpo docente. Algumas disciplinas foram ministradas por professores convidados vinculados aos Movimentos sociais, correspondendo a 20% do corpo docente. Todos os professores participavam das reuniões, da organização do curso, acompanhavam o projeto pedagógico e demais

atividades pertinentes.

(...) quando começamos a construir a proposta nós discutimos na Universidade quem reunia as características fundamentais para trabalhar nesse curso. Fizemos um diagnóstico de professores que teriam condições de trabalhar e que optariam em colocar este currículo em prática (...) Outro fator é que os professores são engajados em pesquisas sociais do campo. Esse é um critério para poder ministrar aulas nesse curso. São professores que tem diagnóstico e percepções para contribuir como os Movimentos Sociais sobre a questão agrária do Brasil e seus conflitos (Depoimento de educadora do curso, RABELO et al, 2008, p.74-75)

Logo, outra especificidade do curso foi a participação de professores ligados à universidade na construção do projeto do curso que considerou as necessidades dos Movimentos sociais do campo.

O Estágio Supervisionado foi realizado no local de trabalho do educando e acompanhado pelos professores do Curso, pelos especialistas da área e pelos Movimentos sociais. A exigência era de que a escola fosse, prioritariamente uma Escola do campo e articulada, preferencialmente, aos projetos parceiros de educação dos Movimentos sociais. Os educandos apresentaram, ao final do curso, o trabalho de conclusão de curso (TCC), elaborado a partir de projeto de pesquisa, que deveria de acordo com a linha de pesquisa da Educação do Campo. Para o educando, o estágio:

(...) foi o que mais proporcionou a relação teoria-prática. Estágio em Educação de Jovens e Adultos e Ensino Fundamental nos anos iniciais trouxeram ricos elementos de avaliação sobre essas práticas proporcionando avanços no nosso fazer e pensar pedagógico nas escolas e outros espaços em que estamos envolvidos (Depoimento de educando turma “Antonio Gramsci” in Rabelo et al, 2008, p.85).

4.4. Perfil dos educandos da turma “Antonio Gramsci”

A partir de leituras que realizamos sobre a educação do campo, especificamente sobre formação de professores, identificamos que um dos critérios obrigatórios para integrar os cursos de Pedagogia da Terra, como estudante, é o educando estar vinculado aos Movimentos sociais do campo. Na experiência do curso de Pedagogia da Terra-UNIOESTE, não é diferente:

Critérios de Escolha dos Estudantes considerando uma demanda social particular:

a) As e os estudantes devem ter envolvimento com os Movimentos sociais do campo;

b) Professores e professoras que atuam nas escolas do campo; c) Nos projetos de alfabetização de jovens e adultos;

d) Ser agricultoras e agricultores, sujeitos que residem em assentamentos e acampamentos;

(...) As educandas e os educandos necessitam de uma carta de recomendação do seu Movimento para realizar a inscrição para o vestibular, desta forma o Movimento se compromete com o acompanhamento de seus indicados em todo o processo do curso. (P.P.P., 2004).

Os cursos, em geral, atendem educadores já em prática nas escolas do campo, de assentamentos e acampamentos do MST e de outros Movimentos e organizações envolvidas nas propostas. Trata-se, então, de um Curso que atende um público específico, estudantes do Estado do Paraná, em especial estudantes de assentamentos e acampamentos e das comunidades da agricultura familiar das regiões Sudoeste, Oeste e Centro-oeste, perfazendo cerca de sessenta assentamentos e comunidades rurais, conforme mapa abaixo:

Relação de municípios nos quais se localizam os assentamentos e comunidades a que pertencem os educandos:

MUNICÍPIOS	ASSENTAMENTOS/COMUNIDADES
AMPERE	Ampere
ARAPONGAS	Dorcelina Folador
BITURUNA	Vinte e Sete de Outubro Rondon III Etienne
CANTAGALO	Cavaco
CASCAVEL	São Francisco
CONGOINHAS	Carlos Lamarca
CRUZEIRO DO SUL	Padre Josimo
DOIS VIZINHOS	Linha Empossado São Francisco
FLORESTÓPOLIS	Florestan Fernandes
FRANCISCO BELTRÃO	Missões Jacutinga Osvaldo Cruz Sessão Progresso
GOIOCHIM	São Jorge Santo Antonio Nossa Senhora das Vitórias Vinte e Nove de Agosto Linha Cochós
HONÓRIO SERPA	Nova Concórdia
IMBAÚ	Guanabara
INÁCIO MARTINS	José Dias
JARDIM ALEGRE	Sete Mil
LINDOESTE	Vitória Colônia Vitória
MANOEL RIBAS	Nova Itauna
MARMELEIRO	Eduardo Raduan Barra Bonita
ORTIGUEIRA	Libertação Camponesa Imbauzinho
PALMITAL	Nova Aliança
PLANALTO	Linha Santa Cecília
PORTO BARREIRO	Porto Pinheiro
QUEDAS DO IGUAÇU	Dez de Maio
QUERÊNCIA DO NORTE	Zumbi dos Palmares Pontal do Tigre Antonio Tavares Pereira Tchê Guevara Osiel Alves
RENASCENÇA	Jaciretã
RIO BONITO DO IGUAÇU	Ireno Alves dos Santos Marcos Freire
SANTA MARIA D'OESTE	Araguaí Estrela d'Oeste Bairro Pantarolo
SÃO JERÔNIMO DA SERRA	Dom Helder Câmara
SAPOPEMA	Estrada Salto das Orquídeas

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso (2004, p. 5-6).

O quadro demonstra que o curso atende estudantes do Estado do Paraná, em especial estudantes de assentamentos e comunidades da agricultura familiar das regiões Sudoeste, Oeste e Centro-oeste, perfazendo cerca de 50 assentamentos e comunidades rurais. É certo que, inicialmente, o curso pretendia atender estudantes de todos os assentamentos e comunidades rurais do Estado do Paraná, no entanto, percebeu-se que a demanda concentrava pelo menos a formação de 520 educadores, que estavam aguardando a aprovação do curso. O curso só pôde atender 10% dessa demanda, pois só disponibilizou 50 vagas, que correspondiam, respectivamente, 50% vagas para o MST, 25% para a ASSESOAR e Agricultura familiar, 25% das vagas para MAB, CRABI e CPT.

As provas do vestibular foram realizadas em dois dias, nas datas de 24 e 25 de junho de 2004. Para o vestibular, os Movimentos sociais realizaram uma semana preparatória. Além da realização da prova específica de vestibular, a seleção dos educandos deu-se por meio de:

- Memorial descritivo do candidato à vaga, como redação;
- Prova temática, abrangendo conhecimentos sistematizados nas áreas de Português, História, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia e Língua Estrangeira Moderna (Espanhol), que se vinculem às especificidades do campo;
- Comprovação de vínculo com a Educação do Campo no ato da inscrição. (P.P.P., 2004, p.25)

O processo do vestibular causou as primeiras tensões entre movimentos sociais e universidade. A questão do vestibular foi debatida com a participação da universidade e os movimentos sociais, no entanto, quando se lançou o edital para a sua realização, os movimentos acharam-se surpreendidos com a necessidade de comprovação por parte dos vestibulandos de proveniência de assentamentos. Por isso,

(...) o referido edital teve de ser anulado e reeditado pela Universidade, pois era mínimo o número de candidatos que viriam de assentamentos, mesmo os integrantes do MST eram, em sua grande maioria, acampados e não tinham como providenciar tal documento; problema enfrentado com maior grau de dificuldade nos outros Movimentos e entidades (RABELO *etal*, 2008, p.28).

Depois da realização do vestibular, o resultado trouxe mais tensões, devido às reprovações, pois somente 46 educandos foram aprovados de um total de 50 vagas

oferecidas. Os movimentos sociais tentaram a revisão das provas³⁴, mas não foi possível devido às questões previstas em edital.

Nos deslocamos para o campus da UNIOESTE para ver os resultados; a expectativa aumentava a cada instante. Ao chegarmos, vimos o edital que estava exposto. No primeiro momento, foi uma sensação de alívio e alegria, porém, ao analisarmos de perto o resultado, verificou-se que seis companheiros não haviam alcançado a média necessária. Este elemento foi recebido pelo coletivo com um misto de indignação e tristeza (RABELO *et al*, 2008, p.211).

Mesmo aprovados no vestibular, os alunos não conseguiram ingressar imediatamente no curso, pois ainda faltava aprovação de alguns trâmites legais necessários para a implementação do curso como, por exemplo, a assinatura do governador a publicação no Diário Oficial. Ao se efetivarem esses trâmites, as aulas iniciaram em 02 de agosto de 2004.

Durante o curso, os alunos ficaram alojados na ASSESOAR, pois a Unioeste possuía limites físicos para a efetivação desse curso, que aconteceu em regime de alternância. Todo esse processo realizou-se num período de quatro anos, tendo sempre presente a gestão democrática e coletiva por parte dos educandos, os Núcleos de Base e a organização em Tempo Escola e Tempo Comunidade, que refletiam a metodologia da Pedagogia da Alternância.

Ribeiro (2007), ao pesquisar os antecedentes da Pedagogia da Alternância, identifica que esta é fruto da experiência das Casas Familiares Rurais (CFR's), resultantes de um movimento do final do século XIX e início do XX, na França. As CFR's estavam vinculadas à Igreja Católica, por meio do movimento que deu origem à Juventude Agrária Católica-JAC, assim “(...) os pioneiros da experiência francesa visavam desenvolver uma formação que permitisse aos agricultores criar e gerir, de forma autônoma, suas cooperativas e sindicatos” (RIBEIRO, 2007, p.109). Estas experiências vinculavam-se ao ensino para ação de Dewey e ao construtivismo de Piaget.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância está presente nas experiências pedagógicas das Casas Familiares Rurais-CFR's e dos movimentos sociais do campo vinculados à Via Campesina, como Movimento Sem Terra, tendo como influência a pedagogia socialista de Pistrak e Makarenko, com identidade vinculada à realidade do campo brasileiro, o que

³⁴ Ver anexo 01.

interferiu na forma acadêmica de conceber os cursos de formação de educadores. No caso da Unioeste, de acordo com depoimento da educadora o curso:

Interfere porque incomoda as práticas formais instituídas. Há, por exemplo, elementos dos Movimentos Sociais que interferem na forma que a UNIOESTE gesta os cursos, pois esta não espera intervenções não institucionalizadas. A prática deste curso fez a universidade reavaliar o PPP de cursos que estavam estagnados. Cursos onde tudo ocorre dentro das disciplinas, não levando em conta o projeto de estudo para além disso. Os elementos e práticas curriculares ocorridos na pedagogia do campo trazem uma reflexão sobre a atuação dos professores. Assim, também a organização do curso através dos convênios com INCRA mexe com as partes burocráticas da Universidade e com a normalidade de administrar (Depoimento de educadora turma “Antonio Gramsci” in RABELO et al, 2008, p.75).

E, ainda, no desenrolar do curso, a relação com a universidade foi conflituosa. Indicava a necessidade da superação de desafios para a continuidade do curso. Como demonstra o depoimento do educando do curso:

A etapa preparatória do curso foi a primeira impressão e uma experiência interessante com relação ao curso. Neste período é que vivenciei a briga pelo curso, pois já estávamos as vésperas da data para o vestibular e o curso ainda não estava garantido, foi necessária pressão política, conversa com deputados, para que o governador assinasse o convênio, muito interessante (Depoimento educando turma “Antonio Gramsci” in RABELO et al, 2008, p.78).

No caso da turma “Antonio Gramsci”, houve o envolvimento de diferentes Movimentos sociais do campo; cada um possuía sua forma de se organizar e isso gerou conflitos entre os próprios educandos do curso. Havia diferentes trajetórias de vida, práticas sociais específicas de cada Movimento social que tiveram que ser socializadas e refletidas no coletivo, para que os sujeitos se inserissem na turma em sua totalidade. Esses elementos fizeram parte da formação da identidade coletiva da turma.

Os quadros abaixo apresentam o perfil dos educandos do Curso de Pedagogia da Terra da UNIOESTE/PR, turma “Antonio Gramsci”, a partir de dados obtidos com a aplicação de um questionário com 29 educandos do curso³⁵.

³⁵ Os dados apresentados correspondem aos 29 questionários respondidos pelos educandos do curso que aceitaram participar da pesquisa, de um universo de 35 educandos que terminaram o curso.

QUADRO I: Movimentos Sociais e Entidades a que pertencem os educandos do curso³⁶:

Agricultura familiar	ASSESOAR	CRABI	MAB	MST
03	01	02	01	28

QUADRO II: Sexo dos educandos – Pedagogia da Terra/UNIOESTE

Masculino	Feminino
10	19

QUADRO III: Faixa etária dos educandos – Pedagogia da Terra/UNIOESTE

20 a 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos
18	07	04

QUADRO IV: Residência dos educandos – Pedagogia da Terra/UNIOESTE

Acampamento	Assentamento	Cidade	Comunidade	Reassentamento
08	12	03	04	02

QUADRO V: Atuação dos educandos no magistério– Pedagogia da Terra/UNIOESTE

Atua no magistério	Não atua no magistério
23	06

³⁶ Os dados apresentados nesse quadro, correspondem ao número total de educandos que terminaram o curso, ou seja aos 35 educandos. Demonstram também que a distribuição previamente definida entre os Movimentos e entidades não se efetivou, pois alguns candidatos pertencentes aos Movimentos e entidades não foram aprovados no vestibular.

QUADRO XI: Ocupação dos educandos na escola– Pedagogia da Terra/UNIOESTE³⁷

Educador	Coordenação Pedagógica	Liderança
15	14	03

Os quadros acima apresentam o perfil dos educandos do curso de Pedagogia da Terra, turma “Antonio Gramsci”. São sujeitos desse processo, conforme o quadro I, educandos pertencentes a Movimentos sociais e entidades ligadas ao campo, que possuem suas especificidades, mas em comum “a busca incessante de transformação da sociedade” (RABELO *et al*, p.31).

A turma é composta por jovens e adultos com faixa etária entre 20 e 50 anos, predominando alunos mais jovens, a maioria mulheres como demonstra o quadro III. Os educandos residem em acampamentos e assentamentos, reassentamentos e/ou comunidades ligados a seus Movimentos sociais; somente três educandos residem na cidade; a grande maioria atua no magistério, na docência, coordenação e militância. No entanto, devemos considerar que, mesmo atuando na docência, os educandos não deixam de atuarem também na militância em seus Movimentos.

Muitos dos educadores já possuem magistério, Ensino Médio, ou curso de formação à distância. No curso, esses educandos foram habilitados em nível superior para atuarem na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Educação da Infância e de Jovens e Adultos – em Assentamentos de Reforma Agrária, nas comunidades de resistência e outros espaços de atuação dos Movimentos sociais do campo (P.P.P., 2004).

³⁷ Os dados apresentados neste quadro demonstram que alguns educandos possuem mais de uma função no

4.5. Quem são e como se formam os educadores militantes do MST?

Ao direcionarmos nossa pesquisa para a questão da formação de educadores militantes do Movimento Sem Terra, escolhemos como objeto de estudo os educandos egressos do curso de Pedagogia da Terra UNIOESTE/PR, turma “Antonio Gramsci”.

Esta escolha implicou em considerarmos que estes educandos, antes de tudo, são sujeitos ligados organicamente ao Movimento e que suas vidas estão vinculadas a ele pela prática social. Por conseguinte, surgiu a necessidade de desvelarmos a *experiência humana* que eles vivenciam e, como esta os constitui como educadores militantes.

Com efeito, a partir dos depoimentos apresentados, podemos perceber que, para os educandos, o ingresso no Movimento Sem Terra constituiu-se numa mudança radical de visão de mundo, o que podemos chamar de tomada de consciência de si como classe.

De acordo com Thompson, o desenvolvimento da classe e da consciência de classe dá-se conjuntamente por meio da experiência. Esse autor apresenta a categoria experiência como forma de apreensão da realidade, mas, principalmente, como algo que “(...) propicia ao ser social novas questões e grande parte do material sobre o qual se desenvolvem questões e exercícios intelectuais mais elaborados” (Thompson, 1981, p.16). Para o autor, a consciência de classe constitui-se por meio das manifestações de relações culturais e econômicas, como resultado da experiência comum dos indivíduos, que, por sua vez, são determinadas pelas relações econômicas.

Em Thompson (1987), a classe é entendida como um fenômeno histórico, que reflete a relação histórica:

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiência comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe (p.10).

contexto do Movimento. Por exemplo, são educadores, coordenadores pedagógicos, e lideranças.

Para o MST, a experiência localiza-se no âmbito da luta social e na organização coletiva dos seus militantes. É no contexto de experiência de luta que o Movimento gesta seus processos educativos e de formação humana. Assim, com o intuito de compreendermos o sentido histórico da formação da identidade dos educandos da turma “Antonio Gramsci” como educadores militantes, tomamos como referência a categoria da experiência humana. Pois, de acordo com Vendramini (2004, p.35), “(...) estudar a experiência significa estudar o processo social que a engendra, com suas tradições passadas, levando-se em conta o contexto, a vida material, bem como, suas perspectivas futuras, o vir-a-ser”.

É certo que de imediato, esse ingresso dos educandos no Movimento deu-se por necessidades econômicas e de sobrevivência:

(...) minha iniciativa de entrar no MST ocorreu pela necessidade material; minha vontade era ter terra e trabalhar na terra, e poder ter uma certa autonomia e melhorar financeiramente, esse foi meu primeiro anseio de ir para o acampamento. A partir disso, eu fiquei certo tempo no acampamento e comecei atuar como voluntário, então surgiu a proposta da escola itinerante no acampamento. Eu fui uma das pessoas que, por não ter outra atividade no acampamento, por estar sem muita ocupação, eu me desafiei a ser educador, mas sem saber nada ainda, sem conhecer como era proposta realmente de educação e de escola, que eu busquei a me inteirar e a conhecer. Fui convidado e fui buscando me integrar melhor no Movimento e no Setor de Educação para atuar como educador na escola itinerante. (Depoimento de educando turma “Antonio Gramsci”).

Como demonstrou o depoimento do educando, as ações cotidianas realizadas no âmbito do Movimento - em destaque a luta social que este engendra - produzem e formam uma nova compreensão de suas necessidades. Segundo Caldart (2006, p.138), “a participação nos Movimentos Sociais humaniza as pessoas porque as educa (produz aprendizados humanos) em sua dimensão de sujeitos, de sua vida, de sua história, da luta pelo resgate de sua dignidade, de sua liberdade; e porque faz isso radicalizando/potencializando sua condição de ser social”. De acordo com outro depoimento:

A vida de acampamento é um tempo de escola (...) percebemos que o objetivo, não é só mais o chão, a terra, ela é um dos pontos principais. A gente está lutando por várias outras coisas. Se não entender o processo, você não vai se aguentar lá na terra. É preciso gostar de fazer o que fazemos. (Depoimento de educando turma “Antonio Gramsci”).

A base para a formação da identidade desses educadores militantes são as condições objetivas de sua existência, a materialidade da realidade cotidiana vivenciada por eles, ou seja, há uma dimensão formativa na *experiência humana* de ser Sem Terra, que faz com que esses sujeitos assumam atitudes e tarefas no contexto do Movimento, neste caso específico, a tarefa de educar e militar. De acordo com Caldart (2006), os educadores do Movimento:

(...) são sujeitos individuais e coletivos, que se constituíram historicamente, também a partir das experiências de vida e da dinâmica de luta dos movimentos sociais e pastoral (...) estes sujeitos passam a assumir posturas que visam libertá-los e constroem a sua formação dialogando com a prática, diante de uma posição política definida. Ou seja, a maioria deles assume compromisso com a luta dos trabalhadores/as (p. 144).

Conforme a afirmação de Caldart (2006), não podemos deixar de lado a constituição histórica desses sujeitos que se fizeram presentes nesse processo de formação, pois são educandos que trazem consigo uma história de vida marcada pela vivência da luta diária dos Movimentos sociais do campo, educadores e como militantes. Isso os torna, engajados com os pressupostos da luta do Movimento, leva-os a vivenciar cotidianamente a experiência da luta de classes:

Ser militante do Movimento Sem Terra é lutar pela causa da classe trabalhadora, é sair para encontros, sair para uma marcha e ficar 15, 20 dias fora de casa, mesmo passando necessidades econômicas. É sentir indignação (Depoimentos de educando Pedagogia da Terra).

Quando se tornam educadores do Movimento Sem Terra, os educandos assumem o compromisso de desenvolver trabalhos tanto nas escolas como na formação de grupos de base, exercendo a função de organizar bem como de conduzir processos coletivos de formação de outros Sem Terras. Este é o perfil do educador militante:

Nós sempre discutimos qual o perfil do educador militante, somos educadores 24 horas por dia e militante 24 horas por dia (...) quando a gente está inserido na escola automaticamente gente está inserido no todo, na formação do acampamento. Ser educador militante é estar inserido no processo da realidade do Movimento (Depoimento de educando turma “Antonio Gramsci”).

Todo militante, em si, é um educador. E o educador tem que ser um militante, pois todo educador tem que trabalhar na área da educação como um militante, como uma pessoa que faz aquilo porque tem a intenção de ver uma sociedade melhor, mais justa, ver o Movimento com mais qualidade, mais força. Então o educador militante, educadores todos nós somos, mas o educador militante é aquele que luta articulando

a educação com o projeto de construção da sociedade (Depoimento de educando turma “Antonio Gramsci”).

Com efeito, nos acampamentos e assentamentos do MST, há ações educativas no que diz respeito à formação política e escolar. Conforme Vendramini (2007, 128), “o MST está materializando a idéia de que é possível lutar por um projeto coletivo, criando consciência militante nos seus membros, os quais estão trabalhando por mudanças sociais para o povo e não resolvendo seu projeto pessoal”.

Portanto, o Movimento investe na formação política de seus militantes. Observamos, por meios dos depoimentos, que, na formação de educadores, esta assume um caráter mais amplo, já que o Movimento possui um projeto educacional associado a um projeto político de transformação social.

(...) dentro do MST você tem formação política; consegue ver o contexto: estamos lutando pela transformação social, mesmo acabamos tendo uma nova consciência, um novo jeito de ver as coisas, de pensar, e com isso nossas ações passam a ter uma intencionalidade de mudança. (Depoimento educando de turma “Antonio Gramsci”).

Para que os militantes tenham essa visão, o Movimento articula experiências de cursos de formação docente em conjunto com outros Movimentos sociais do campo e universidades, com um caráter político-ideológico definido para a formação de educadores do campo.

Na experiência da turma “Antonio Gramsci”, identificamos que ao ingressar no curso, os educandos têm consciência de seus compromissos frente ao Movimento, já que foram indicados por ele. Os educandos do curso têm consciência da necessidade da continuidade da luta de seus Movimentos sociais, pois são sujeitos que vislumbram a superação e transformação do modelo de sociedade vigente. As expectativas dos educandos afirmavam-se nesse objetivo. A principal delas é de qualificar suas práticas políticas e pedagógicas:

Eu avalio esses quatro anos que passaram: a minha formação como educadora se diferenciou na forma de dar aula, na didática com as crianças, com jovens, com adultos. E também para contribuí, lá na base, com educadores com não puderam fazer esse curso. Eu vejo como uma responsabilidade muito grande. Avalio que assumi a vaga pelo Movimento e eu tenho um compromisso com a minha base porque se não fosse o Movimento Sem Terra eu não estaria fazendo este curso. Então vamos nos formar, e vamos ter que contribuir no Movimento. Assumimos

um compromisso com o Movimento (...) quando concluirmos o curso. Estamos aqui e o Movimento está lá esperando que retornemos. (Depoimento de educando turma “Antonio Gramsci”).

Eu me vejo como um educador do MST voltando para qualificar lá dentro do Movimento, atuar no Movimento, discutir com o Movimento. Espera-se que nós qualifiquemos a luta. Ser educador do MST é estar preparado para atuar nas diversas dimensões do Movimento, diversos setores, contribuir no debate, compreender a sociedade como quem vai lutar e organizar o Movimento para seguir lutando por vários direitos que para os Sem Terra, foram negados: o acesso a terra, o acesso a educação, o acesso a saúde, o acesso ao lazer. (Depoimento de educando turma “Antonio Gramsci”).

Ser educador militante do MST não é nenhum privilégio, é não ser mais do que os outros (...) é ter compromisso com a luta, é ter compromisso com o povo que está no acampamento o compromisso como o povo que está no assentamento, que espera construir uma sociedade diferente. E que necessita de pessoas que tenham uma compreensão maior para que também possam elevar essa compreensão dos assentados e acampados (Depoimento educando turma “Antonio Gramsci”).

Assim, o fazer pedagógico entrelaça-se com o fazer político. E a prática docente tornasse uma prática política e pedagógica que possibilita qualificar o processo de formação humana desenvolvido na escola do acampamento e assentamento. Embora, esse processo de formação também tenha gerado angústias e dificuldades para os educandos:

Quando iniciei o curso, tive muita dificuldade em compreender falas, as aulas e conviver no coletivo, pois a bagagem que tinha era muito leve, e isso me deixava inquieta, angustiada, chegando a pensar em desistir: mas, com passar do tempo fui percebendo e tendo clareza que realmente o curso iria contribuir para minha formação como sujeito (...) (Depoimento de educando turma “Antonio Gramsci” in RABELO et al 2008, p.82)

Ao analisarem as contribuições dessa formação, os educandos apontam para as questões relativas à avaliação, à auto-organização, ao trabalho coletivo e às práticas educativas desenvolvidas no contexto do curso:

Durante o curso, fui construindo novos conhecimentos, sempre procurando relacioná-los com minhas práticas educativas e trazendo-as, muitas vezes, para o debate no curso. Ampliei minha visão de mundo, compreendendo olhares diversos, que foram construídos na história da humanidade e que cada corrente pedagógica se fundamenta numa filosofia, com um jeito de olhar o mundo, o homem, a ética e as relações estabelecidas. (...) Os estágios superaram os medos, apontaram limites e revelaram processos interessantes que desenvolvi nas questões relativas

ao ensino aprendizagem, materializadas na prática docente. (Depoimento de educando turma “Antonio Gramsci” in RABELO et al, 2008, p.82).

Reforçar meu papel de educadora militante. Foi na Pedagogia que firmei algumas questões sobre a tarefa de militante da educação no MST, mas principalmente o desafio de ser militante de uma organização com a dimensão do Movimento e principalmente como classe trabalhadora. O desafio é aprender a trabalhar a dimensão pedagógica em todos os espaços da organização, de acordo com a realidade e a dimensão dessa prática na formação dos sujeitos (Depoimento educando turma “Antonio Gramsci” in RABELO et al, 2008, p.87).

Os depoimentos dos educandos também sinalizam que a formação como “pedagogo da terra”, possibilitou ganhos no sentido de compreensão de mundo. O acesso ao conhecimento científico foi uma forma de superação do saber na esfera do senso comum.

Em suma, posso dizer, com certeza que cada um dos educandos, ao sair do curso, sai diferente do que entrou tanto no sentido da apreensão do conhecimento científico quanto nos aprendizados obtidos pela forma de organização do curso. Sair mais humano pelo fato de ter-se apoderado de conhecimentos acadêmicos e de se ter construído pela coletividade num sujeito com novas posturas perante os problemas. Nesse sentido o curso proporcionou a cada um dos educandos compreender melhor o ser humano e a realidade em que ele está inserido (Depoimento de educando turma “Antonio Gramsci” in RABELO et al, 2008, p.87)

Portanto, a formação humana vinculada ao MST pretende levar o conhecimento para os trabalhadores sem terra, de maneira que se crie uma condição de esclarecimento, transformando-a em uma “arma de luta”, de modo a elevar a consciência dos trabalhadores de forma coerente e homogênea, pois a hegemonia da classe dominante significa também a direção cultural e ideológica das massas.

Construir uma concepção de mundo contra-hegemônica depende também da elevação cultural das massas. A reforma intelectual e moral, que Gramsci (1989) denomina também de revolução cultural, está permeada de implicações no que se refere à transformação histórica no plano da superestrutura e da infra-estrutura social. Para Gramsci (1989):

O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta por

parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (p.14).

Assim, na medida em que os educandos afirmam que a formação docente, num curso superior de pedagogia, representa a possibilidade do acesso ao conhecimento científico historicamente construído, eles demonstram que a formação político pedagógica de educadores no MST tem o intuito de assegurar a existência desse sujeito coletivo. E também a necessidade da busca de um processo pedagógico teórico-prático que venha possibilitar a cada educando Sem Terra a consciência crítica militante, o compromisso com a luta social do Movimento e a transformação da realidade.

Considerações finais

Ao finalizarmos esta pesquisa, pensamos ser fundamental retomarmos as questões presentes durante todo o processo de sua construção: Como a prática formativa, desenvolvida num curso de Pedagogia da Terra, constitui-se como espaço de formação de educadores militantes? Essa formação de educadores militantes para o MST implica uma base teórica revolucionária, ou seja, a teoria pedagógica socialista fundamentada na Filosofia da Práxis?

O desafio, desde o início, foi de analisar a formação político pedagógica de educadores militantes no Movimento Sem Terra- MST a partir do estudo da experiência específica do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, turma “Antonio Gramsci”, vinculado ao MST.

No primeiro momento, analisamos como os cursos de Pedagogia da Terra apresentam orientações teóricas e metodológicas que objetivam a realização de uma formação político pedagógica, coerente com o projeto histórico do Movimento, para que se torne “um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam à transformação da sociedade atual, e à construção, desde já de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas” (MST, 2005, p.161). Para isso, consideramos estudos realizados sobre formação de educadores do MST em cursos superiores de Pedagogia da Terra e documentos do Movimento.

Entendemos que o Movimento, tendo por objetivo um projeto histórico alternativo de sociedade, necessitou construir, durante sua trajetória, um projeto de formação humana a ele correspondente. O que explica a necessidade da luta por educação do campo e cursos de formação de educadores.

As mobilizações em busca de uma educação do campo se intensificaram, principalmente a partir da década de 1990. Tais mobilizações pressionaram o Estado para a formulação e efetivação de políticas públicas para o campo.

Os cursos de Pedagogia da Terra localizam-se no âmbito dessas políticas, o que aponta para a possibilidade de perderem sua especificidade e legitimidade, pois as políticas educacionais atuais atendem, de maneira geral, as necessidades do mercado, ou seja, o modo de produção capitalista.

O Movimento necessita do Estado, para que haja o reconhecimento legal de seus projetos de formação. A parceria com a universidade representa essa forma de legalidade, no entanto, é preciso considerar que, historicamente as universidades são instituições que medeiam a apropriação do conhecimento científico, visando à afirmação das relações de produção capitalistas e, ao mesmo tempo, possuem práticas restritivas à educação da classe trabalhadora.

Nesse contexto, a relação universidade e Movimento social, que identificamos a partir da análise da experiência do curso de Pedagogia da Terra da Unioeste, esteve permeada de tensões e dificuldades.

Com efeito, o Movimento social interferiu nas práticas educacionais instituídas na universidade. Esse processo de intervenção trouxe momentos de tensão e enfrentamentos entre universidade e Movimento.

Uma das causas das tensões foi o acompanhamento direto do Movimento nas atividades desenvolvidas no processo de formação dos educandos, pois buscava reforçar a necessidade da formação política, além da pedagógica. O direcionamento estava presente principalmente nas atividades realizadas em horários alternados de aulas. Na Jornada Socialista, nos estudos sobre o pensador socialista Antonio Gramsci, na preparação das místicas, nas noites culturais, etc.

Podemos apontar também, as questões relativas às dificuldades da universidade em lidar com um novo modelo de gestão pedagógica, que abrangia as questões de Tempo Escola e Tempo Comunidade, dos núcleos de base e, principalmente, da participação massiva dos alunos nos processos de decisão da realização das atividades do curso, ou seja, do trabalho coletivo.

É certo que o MST como um Movimento social, busca e defende uma educação de classe, firmando, assim, seu posicionamento político e a necessidade da práxis educativa revolucionária por parte de seus militantes, incluindo nestes os educadores. Torna-se expresso o vínculo orgânico entre escola do Movimento e luta de classes: “(...) trata-se de

uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores” (MST, 2005, p. 161).

Para o MST, as ações educativas, no âmbito da formação humana, são direcionadas para a transformação social das condições materiais de existência e para a transformação das consciências dos sujeitos Sem Terras.

É nessa perspectiva que o Movimento concebe a formação humana. A escola também é um terreno de luta de classes, pois “a luta pela escola nunca pode estar separada das lutas sociais no seu conjunto, da luta das classes na sociedade, da luta contra a divisão em classes” (Ibidem, p.101-102). Assim, a educação é desenvolvida com intuito de ser uma ferramenta de luta:

(...) o Movimento aprendeu com o tempo que a educação é uma das maiores ferramentas de luta (...) porque a educação é um dos aspectos de luta para classe trabalhadora (...) para os camponeses foi historicamente negada. Então, a escola, hoje, é necessária ao Sem Terra, aos Movimentos do campo. Para ocupar esse espaço, para realmente conhecer a realidade, para poder garantir esse direito de se escolarizar, de poder ter acesso ao conhecimento científico. A educação é muito importante para o Movimento. A intenção de formar educadores desdobra-se em educar todos do Movimento, para trazer essa dimensão do conhecimento (Depoimento de educando turma “Antonio Gramsci).

Consideramos que, em sua trajetória, o Movimento traçou objetivos para seu projeto político-pedagógico que apresentam elementos de ruptura e superação das concepções dominantes. E, tal como a educação dos Sem Terra, a formação de educadores insere-se nesse projeto.

No entanto, o momento histórico que vivenciamos é do sistema do capital, que determina formas de ser, de trabalhar e de educar. O capital cria “modismos” fundamentados em sua lógica irracional, provocando a perda da credibilidade nas grandes narrativas, entre elas o marxismo.

Por isso, traçar um projeto político-pedagógico, a partir dos interesses da classe trabalhadora, tornou-se uma tarefa nada fácil; há necessidade desse processo estar intrinsecamente articulado a uma filosofia de caráter revolucionário, ou seja, a Filosofia da Práxis, que desempenha uma função insubstituível para a conquista do conhecimento da realidade concreta e para a formação da consciência socialista.

Mesmo diante das contradições essa possibilidade fez-se presente, como um dos objetivos do curso de Pedagogia da Terra da Unioeste, turma “Antonio Gramsci”, implicando a necessidade da construção de uma proposta teórico-prática coerente com o projeto histórico que fundamenta as proposições.

Assim, guiando-se pelo objetivo de compreender qual a proposta pedagógica que fundamenta a práxis revolucionária e de desvelar nossa problemática de estudo, chegamos à educação socialista. Percorremos a trajetória do desenvolvimento desta, desde suas principais orientações filosóficas, presentes nos escritos de Marx e Engels. Situamos os fundamentos históricos e ontológicos e, ainda, sistematizamos a partir de autores marxistas pontos importantes da concepção e prática de educação socialista, com o intuito de resgatar as raízes da educação socialista como práxis pedagógica revolucionária e de compreender a Filosofia da Práxis como filosofia de base teórico-prática revolucionária.

A fundamentação teórica possibilitou perceber que o curso não possui uma proposta pedagógica coerente com o projeto histórico do Movimento Sem Terra; este, na verdade, apresenta um referencial teórico que permite o avanço de concepções e práticas pedagógicas desvinculados do conhecimento científico e concreto da realidade.

Entendemos que uma proposta pedagógica vinculada a um projeto histórico de caráter revolucionário como o do Movimento, deve fundamentar-se numa filosofia transformadora – a Filosofia da Práxis – que permite desvelar as condições materiais e de exploração produzidas historicamente e, ao mesmo tempo, estabelecer meios para a sua superação.

Identificamos, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico do curso, que uma proposta pedagógica crítica e revolucionária, fundamentada na Filosofia da Práxis, possui extrema atualidade, principalmente na formação de educadores militantes, ou seja, os intelectuais orgânicos do MST.

Outras análises do Projeto Político Pedagógico e o conjunto de depoimentos dos educandos trouxeram elementos para reflexão a respeito da organização metodológica do curso como: auto-organização dos educandos, trabalho coletivo, estrutura curricular, tempos educativos, alternância, núcleos de base, trabalho dos docentes, mística.

Tais princípios organizativos buscaram materializar a necessidade do trabalho como auto-realização humana, apontando também para formação da consciência política. Em

nosso entendimento, esses princípios representam avanços no que diz respeito à proposta teórica do curso, pois a sua prática trouxe contribuições e possibilidades de transformar os educandos em sujeitos do processo educativo, ou seja, uma prática pedagógica contra-hegemônica aos modelos dominantes. A relação trabalho e educação constitui-se como um dos componentes centrais da proposta pedagógica da turma “Antonio Gramsci”. Assim, reconhece-se que o trabalho fundamenta-se:

(...) no fato de que todo ser humano, como ser de natureza tem o imperativo, de, pelo trabalho, buscar meios de sua reprodução primeiramente biológica, e na base deste imperativo da necessidade criar e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o trabalho que produz valores de uso é tarefa de todos é uma perspectiva constituinte da sociedade de classes (FRIGOTTO, 2008).

Ao mesmo tempo, localizamos aqui uma contradição. Enquanto, no processo de organização metodológica dos educandos, existem possibilidades e indícios de uma prática que possui referências articuladas à formação omnilateral, com intuito de formar valores humanistas e socialistas para a práxis revolucionária, a proposta pedagógica do curso possui uma multiplicidade de referenciais, os quais não possuem coerência com o projeto histórico socialista.

É certo que outro elemento importante deve ser considerado: os educandos do curso de Pedagogia da Terra provêm de uma *experiência humana* que já os constituiu como educadores militantes; experiência da luta social e formação político pedagógica e docência nas escolas dos acampamentos e assentamentos, que funcionam no âmbito do Movimento, como instrumentos de “despertar” para a consciência crítica, para a organização, bem como para a compreensão do projeto histórico do Movimento Sem Terra.

O trabalho no Movimento, como educador e como militante, torna-se uma práxis educativa, a qual também possibilita a formação e a educação da consciência de si como classe. Portanto, a identidade desses educadores militantes possui suas raízes na prática social que desenvolvem nos acampamentos e assentamentos do MST e não se constituiu exatamente no processo de formação desenvolvido no curso, como ficou demonstrado nos depoimentos dos educandos.

Com efeito, a formação docente esteve articulada às práticas de luta sociais e militância dos educandos do curso de Pedagogia da Terra, contribuindo para reforçar a

função do educador no âmbito do Movimento social como um educador militante, capaz de desenvolver uma relação orgânica com a base.

O curso buscou concretizar a práxis educativa transformadora por meio da modalidade de alternância, objetivando a articulação teoria e prática. Entretanto, para a realização da práxis transformadora, é preciso unidade entre teoria e prática; mas não qualquer teoria e sim uma teoria revolucionária, bem como a compreensão de que a prática constitui o fundamento e o critério da verdade da teoria.

Nesse sentido, concluímos que o processo de formação docente desenvolvido no curso possui traços que afirmam e negam a articulação da formação desses educandos com a teoria pedagógica de base revolucionária, na qual a educação é compreendida como práxis transformadora.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, M. G. A educação básica e o Movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo (Coleção Por uma Educação Básica do campo, n. 2), 1999.
- ARROYO, M. G. Trabalho-Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas do final do século. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Moutinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOGO, A. **Lições da luta pela terra**. Salvador: Memorial das Letras, 1999.
- CALDART, R. S. **Educação em movimento**: Formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo**: Identidades e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 4), 2002.
- _____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3^a Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- _____. **Intencionalidades na formação de educadores do campo**. Cadernos do ITERRA, Ano VII, nº 11. Veranópolis-RS, 2007.
- CADERNOS DE ESTUDOS ENFF. **A política de formação de quadros**. Escola Nacional Florestan Fernandes. Guararema-SP, 2007.
- CALAZANS, J. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J. *et al.* **Educação e escola do campo**. Campinas: Papirus, 1993.
- CARVALHO, M. Lenin, educação e consciência socialista. In: LOMBARDI, J. e SAVIANI, D. (orgs.) **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

CASAGRANDE, N. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI**: as contribuições da Pedagogia da Terra. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

CASAGRANDE, N. Formação de Educadores do Campo: contribuições da Pedagogia da Terra. In: **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.14, n.2, p151-175, jul/dez.2006.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURSO DE PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO. **Projeto político-pedagógico**. Francisco Beltrão/PR: UNIOESTE, 2004.

DUARTE, V. **Escolas públicas no campo**: problemática e perspectivas: um estudo a partir do Projeto Vida na Roça. Francisco Beltrão-PR. Assesoar, 2003.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: Global editora, 1979.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: ArtMed, 1989.

FLORESTA, L. **Escolas dos acampamentos/assentamentos do MST**: uma pedagogia para revolução? 2006. 1 v. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

FREITAS, L. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.) **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe**. (Versão para debater no GT Trabalho-Educação). Anped, 2008.

GADOTTI, M. **História da idéias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2002.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GHEDINI, M. **A formação de educadores no espaço dos Movimentos sociais**: um estudo a partir da “I turma de Pedagogia da Terra da Via Campesina/Brasil”. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná. Faculdade de Educação, 2007.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 2**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRZYBOWSKI, C. **Movimentos Sociais Rurais no Brasil: Desafios e Perspectivas**. Porto Alegre, UFRGS, 2002.

HOBBSBAWN, E. **A era das revoluções: Europa 1788-1848**. Trad.: Maria Tereza Lopez Teixeira Marcos e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 343 p.

ITERRA, Cadernos do. **Pedagogia da Terra**. n.6. Veranópolis/RS: ITERRA, fev. 2001.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 1995.

KULA, W. **Problemas y métodos de la Historia Económica**. Barcelona: Península, 1977.

LAFARGUE, P. **O direito à preguiça**. Trad. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Hucitec, Unesp, 1999.

LEUDEMANN, C. **Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LOMBARDI, J. e SAVIANI, D. (orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LUCINI, M. **Memória e história na formação da identidade sem terra no assentamento Conquista na Fronteira**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007.

LUKÁCS, G. **O trabalho**. Trad. Ivo Tonet. Mimeografado. Extraído de *Per L'Ontologia Dell'essere Sociale*. Roma: Riuniti, 1981.

LUKÁCS, G. **Ontologia do Ser Social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas, 1979.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: ArtMed, 1990.

_____. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez, 1989.

MACCHIOCHI, M. **A favor de Gramsci**. Trad. Angelina Peralva. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

MARX, K., ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2004, p. 66).

MARX, K. Crítica ao Programa de Gotha. In: ANTUNES, A. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, K. **O capital: crítica a economia política**. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Livro 1, v.1.

MARX, K. **O capital: crítica a economia política**. 17 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1, v.1.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Cartas filosóficas & O manifesto comunista de 1848**. São Paulo, SP: Editora Moraes, 1987.

MARX, K. Capítulo XIII: A maquinaria e a indústria moderna. In. **O Capital: crítica economia política**. Livro 1, V.1. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, K. “Instrução aos delegados do Conselho Central Provisório” In: MARX e ENGELS. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo, Moraes, 1983.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie?**. Trad. Paulo Cezar Castanheira. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico:** o socialismo no século XX. Trad. Ana Contrim e Vera Contrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e questão social:** Crítica ao padrão emergente de intervenção social. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAES, M. C. Dupla problemática do objeto da história: ontológica e metodológica. In. MORAES, M. C. **Reforma do ensino, modernização administrativa:** a experiência de Francisco Campos-anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MST. **MST:** construindo o caminho. Secretaria Nacional do MST. São Paulo, 2001.

MST. **Cartilha de Estudo:** A organicidade e o Planejamento, construindo coletivamente. n. 7. Setembro de 2005.

MST. **Dossiê MST e a escola:** documentos e estudos 1990 e 2001. Caderno n. 13. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005.

MST. **Princípios da educação no MST.** Porto Alegre, 1996 (Caderno de Educação n 8).

NEVES, L. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOGUEIRA, M. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

OLIVEIRA, C. **A economia brasileira:** crítica à razão dualista. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

PALUDO, C. *et al.* **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília. PRONERA: NEAD, 2006.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho.** 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

RABELO *et al.* **Vivências e práticas pedagógicas:** sistematizando a turma Antonio Gramsci: pedagogia da terra 2004-2008. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. dos (Org.). **Referências para uma política nacional de educação do campo:** cadernos de subsídios. Brasília: Secretaria de

Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RIBEIRO, M. Pedagogia da Terra: um projeto dos Movimentos sociais do campo. In: **Anais do I Seminário Internacional de Educação e VIII Semana de Pedagogia: A invenção da escola e a escola da invenção**. Francisco Beltrão/PR: UNIOESTE, 2004.

_____. O caráter pedagógico dos Movimentos sociais. In.: FERRARO, A. et al. **Movimentos sociais**. Pelotas: Educat, 1999.

_____. Trabalho –educação nos movimentos sociais populares do campo: a pedagogia da alternância. In: CANÁRIO, R. **Educação Popular & Movimentos Sociais**. Simpósio Luso-Brasileiro de Educação Popular. Lisboa: Educa, 2007.

_____. A originalidade do Paulo Freire no pensamento educacional brasileiro. In.: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n 29, junho de 1999.

ROSSI, W.G. **Pedagogia do Trabalho**. São Paulo: Moraes, 1981.

RUMMERT, S. **Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual**. Cadernos Sísifo: 4. Universidade de Lisboa, Portugal, 2007.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. IN: Ferreti, C.J. et al. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar**. Petrópolis, Vozes, 1994.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In. LOMBARDI, J. e SAVIANI, D. (orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de educação, v.2, n.34. Rio de Janeiro jan./abr. 2007.

SILVA, R. **A dialética do trabalho no MST: A construção da Escola Nacional Florestan Fernandes**. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 2005.

SOUZA, M. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

STÉDILE, J. P. (Org.). **A questão Agrária Hoje**. 3.ed. Porto Alegre: Ed. Universidade.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria:** ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **A formação da classe operária inglesa.** Trad. de Denise Bottmann. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 3v.

TITTON, M. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST:** realidade e possibilidades. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, A. **Movimentos sociais e educação:** Apostando no “velho” paradigma e na sua capacidade interpretativa do “novo”. In.: INTERMEIO, Revista do Mestrado em Educação, UFMG.

VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VENDRAMINI, C. Movimentos sociais: novos atores sociais. In.: **Terra, trabalho e educação:** experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

_____. Experiência humana e coletividade em Thompson. In. **Revista Esboços: Cultura e Resistência:** Dez anos sem E. P. Thompson. Revista do Programa de Pós-graduação em História da UFSC. Florianópolis: UFSC/Gráfica Universitária, n. 12, 2004.

_____. **Educação e Trabalho:** reflexões em torno dos Movimentos sociais do campo. In. Cadernos Cedes: Educação do Campo. Campinas, vol. 27, n.72, 2007.

_____. **Educação em Movimento na luta pela terra.** Florianópolis: NUP/CED, 2002.

_____. **“Ocupar, Resistir e Produzir”:** um estudo da Proposta Pedagógica do Movimento Sem Terra. Universidade Federal de São Carlos. Pós-graduação em Educação, São Carlos, São Paulo, 1992.

ZANELLA, J. **O trabalho como princípio educativo do ensino.** Universidade Estadual de Campinas. Pós-graduação em Educação, Campinas, São Paulo, 2003.

_____. A formação docente na filosofia marxista. In. ANTONIO, C. (org.). **Identidade profissional, conhecimento e práticas educativas.** Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

_____. Considerações sobre a filosofia da educação de Paulo Freire e o marxismo. In: **QUAESTIO**: Revista de Estudos de Educação. V.9, n.1 (maio 2007) Sorocaba-SP: Uniso, 1999.

WOOD, E. M. Sociedade civil e política de identidade. In: **Democracia contra o capitalismo**: A renovação do materialismo histórico. Trad. Paulo Cezar Castalheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

ANEXOS

ANEXO I

Ilma. Sra

Professora _____

DD. Pró – Reitora de Graduação da

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

REQUERIMENTO N 0001/2004

Em conformidade com o item 12.1 do Edital n 006/2004 – CCV – UNIOESTE, datado de 15 de junho de 2004 e que trata do Concurso de Vestibular Específico do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo – Modalidade Licenciatura, eu, _____, portadora do CPF n _____, venho respeitosamente até Vossa Senhoria requerer a revisão da prova de redação do concurso de vestibular em questão, seguida da avaliação por outro profissional da área, conforme justificativa em anexo.

Nestes termos,

P. deferimento.

Francisco Beltrão, 01 de julho de 2004.

JUSTIFICATIVA

O curso de Pedagogia para Educadores do Campo – Modalidade Licenciatura que realiza-se numa parceria entre a UNIOESTE e Movimentos do Campo, com recursos do PRONERA, possui uma proposta político pedagógica que considera o vínculo com educação e as lutas dos Movimentos Sociais do Campo.

Para a participação no curso, foram necessários o cumprimento de diversos requisitos, dentre eles: 1. A indicação por movimentos que fazem parte da Articulação Parananense, a fim de demonstrar o vínculo com as lutas e a educação do campo; 2. A realização de prova de vestibular contemplando a elaboração de redação em forma de Memorial Descritivo. Este último item, com o objetivo de considerar o compromisso com o campo, bem como as experiências e a história de vivida por cada um.

Tal solicitação justifica-se pelo zeramento da referida prova, (peso de 0 a 50 pontos). Ressalta-se que, foi previsto para a correção das provas, uma banca de examinadores, cada um atribuindo uma nota individual, das quais tira-se a média aritmética para a concessão da nota final.

Sendo assim, dificulta o entendimento do zeramento na referida prova, uma vez que a correção dos avaliadores deveria atribuir uma nota individual.

Portanto, solicito a revisão da questão em referência.

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA:

ATUAÇÃO NO MOVIMENTO SOCIAL	1. Qual o movimento que atua?
	2. Como ingressou neste movimento?
	2.1 Explique essa trajetória:
	3. Qual a sua atuação no movimento?
	4. Como você se identifica com esse movimento?
	5. Como é ser militante em seu movimento?
INGRESSO NO CURSO	6. Quais as atividades específicas da militância que desenvolve?
	1. Como ingressou no Curso de Pedagogia da Terra?
	2. Como se deu a sua opção pelo Curso?
	3. Houve outras possibilidades de cursar um curso desta natureza?
PROCESSO DE FORMAÇÃO NO CURSO	4. Quais eram suas expectativas com o Curso?
	1. Como foi a experiência de cursar um curso superior de Pedagogia da Terra?
	2. Como você compreende a proposta do curso?
	3. Como você avalia a organização metodológica do Curso? (Alternância, tempos educativos etc.)
	4. Qual a importância desse Curso para sua formação como educador(a)?
FORMAÇÃO NO CURSO E EDUCAÇÃO DO CAMPO	5. O que o Curso contribui na sua formação como educador?
	1. Como avalia a relação entre formação no Curso e a Educação do Campo?
	2. Como você compreende essa formação e a prática pedagógica em escolas do campo?
MILITÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	3. Como você compreende a luta por este Curso e relação desta com a luta pela Educação do Campo?
	1. Como você compreende a relação entre o Curso e os movimentos sociais?
	2. Como você compreende a importância do Curso para sua atuação no movimento social do campo?
	3. Como você compreende a formação no Curso e a formação de quadros para os movimentos sociais do campo?
	4. Como você compreende o trabalho do militante no contexto dos movimentos sociais do campo?
	5. Qual a formação um militante precisa ter?

INSTRUMENTO DE PESQUISA: LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES DE IDENTIFICAÇÃO E CAMPO DE ATUAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Educando(a) do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, gostaria de contar com sua contribuição na realização de uma pesquisa, do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

A pesquisa tem como título: “Trabalho, formação e militância no MST: a experiência do curso de Pedagogia da Terra da UNIOESTE/PR”.

Nesta fase da pesquisa (FASE I), estaremos coletando algumas informações para identificação dos(as) educandos(as), com objetivo de cumprir alguns requisitos básicos para a organização do processo da pesquisa.

Desde já agradecemos a atenção recebida, como também, a contribuição com a realização dessa pesquisa.

Franciele S. dos Santos

1 – INFORMAÇÕES DE IDENTIFICAÇÃO:

a) **Nome** **completo** **(sem**
abreviações): _____

b) **b.1) Sexo:** () Masc () Fem **b.2) Data Nasc.** ____/____/____

c) c.1) _____ Endereço _____ de _____ residência
(rua/comunidade/linha/acampamento/assentamento/número/cidade/Estado:

c.2) Telefone para contato: _____ c.3) E-mail:

c.4) Endereço de trabalho:

2 – INFORMAÇÕES DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

k) Se atua no magistério como educador(a), qual o nível/etapa ou modalidade da educação?
(OBS.: Caso for necessário, assinale mais de uma opção)

() Educação Infantil () Anos Iniciais Ensino Fundamental/1ª a 4ª Séries () Anos finais Ensino Fundamental/5ª a 8ª Séries () Ensino Médio () Educação de Jovens e Adultos () Educação Especial () Ensino Profissional () Ensino Superior
() Outro: Qual? _____

l) Caso atue nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, qual disciplina?

Disciplina:

m) Se NÃO atua no magistério, qual o setor que trabalha?

() Setor público () Comércio () Indústria () Serviços (Por ex.: Bancário)
() _____ Outro: _____ Qual? _____

n) Pretende atuar no magistério?

() Sim () Não () Situação indefinida no momento ou já definida para este ano.
Explique:

